Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 0270799
Centre d'intérêt: 910

Colloque Enseigner, et enseigner aux adultes (1984 : Collège Marie-Victorin, Montréal, Québec).

Enseigner, et enseigner aux adultes : textes et comptes rendus du colloque / tenu le 1er juin 1984 au Collège Marie-Victorin. -- Montréal : Le Collège, 1984.
100 p. : ill., portr. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique" -- Couv. Code: 99-8066 ; 38-1249. Bibliogr.: p. 87-96. Dépouillement partiel: L'histoire de l'éducation aux adultes au Québec / texte de Paul Bélanger -- La reconnaissance des acquis chez l'étudiant adulte / texte de Marthe Sansregret -- L'histoire de l'éducation aux adultes au Québec / texte liminaire de Gaétan Poirier -- Etudiant-adulte et travailleur(euse)-étudiant(e) le dossier de la formation professionnelle / texte liminaire de Claude Ruel -- Mise en place d'une pédagogie particulière à l'adulte : démarche d'adaptation ou démarche de création? / texte liminaire de Jean-Marc Harnois -- L'enseignant(e) aux adultes : un(e) pédagogue ou un(e) andragogue? / texte liminaire de André Thibault -- Pour une approche globale de l'apprentissage adulte / texte liminaire de Fernand Serre et Serge Vallières.

ISBN 2-550-07715-6

Descripteur(s): *Enseignement aux adultes *Histoire de l'éducation *Reconnaissance des acquis *Service de l'éducation des adultes *Etudiant adulte *Formation professionnelle *Andragogie *Méthode d'enseignement *Apprentissage de l'adulte *Formateur *Collégial (Niveau) *Education des adultes

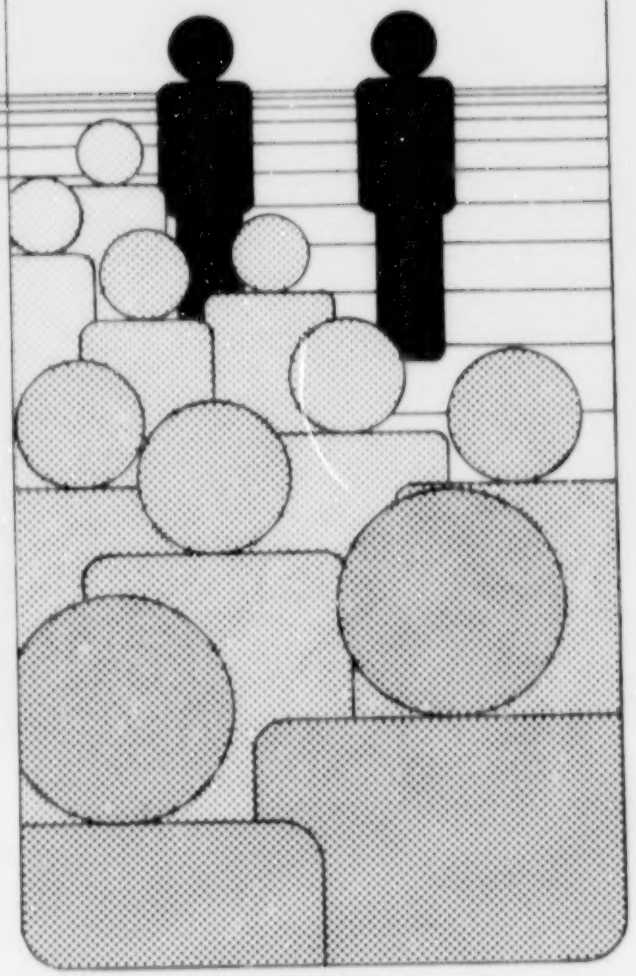
En juin 1984, les professeurs de l'Enseignement aux adultes du collège Marie-Victorin décidaient de s'inscrire de façon plus ponctuelle dans la foulée de la réflexion sur l'éducation des adultes en organisant un colloque provincial sur le sujet. Le volume contient: 1. le texte des deux conférences prononcées au colloque de même que le compte rendu des discussions qui suivirent; 2. le texte liminaire des responsables des cinq ateliers et le résumé des discussions; 3. le compte rendu des allocutions des participants à la table ronde ainsi que des questions et commentaires qu'elles suscitèrent; 4. une bibliographie annotée de quelque cinquante documents; 5. la liste des conférenciers et des personnes-ressources; 6. la liste des participants.

Type de document: f
Financement: Bénéficiaire - Collège Marie-Victorin
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

RDUQ 8570389

Enseigner, et enseigner aux adultes

Textes et comptes rendus



du colloque
tenu le 1er juin 1984
au Collège Marie-Victorin

99-8066

Dépôt légal — quatrième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N. 2-550-07715-6

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique.

collège marie-victorin

EDUQ 8570389

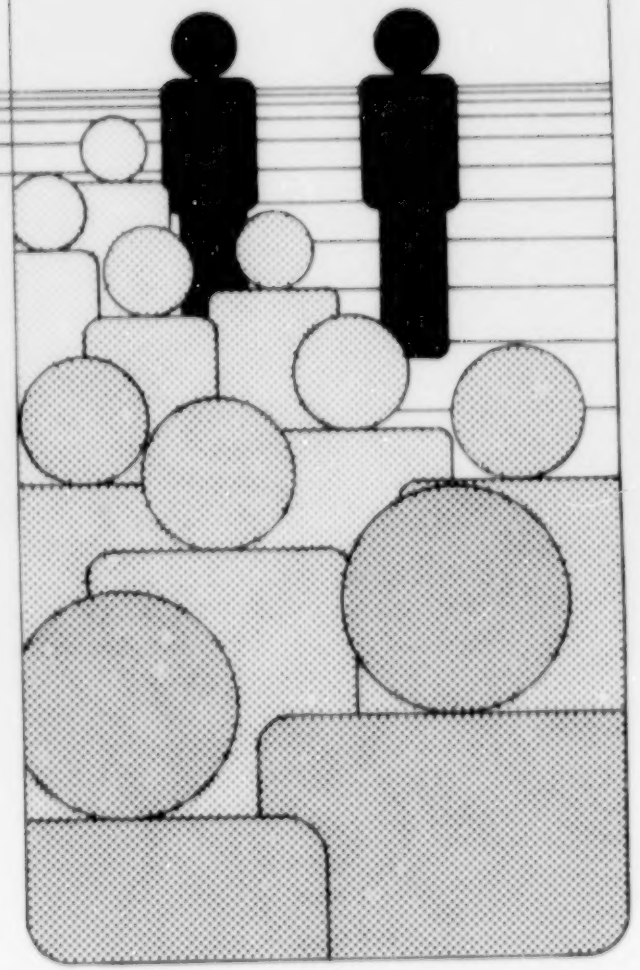
On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction générale ou du service d'Animation et de perfectionnement pédagogiques de l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin
7000, rue Marie-Victorin
Montréal H1G 2J6
tél. : (514) 325-0150 poste 210

ou en s'adressant au :

Ministère de l'Éducation
Service de la recherche et du développement
Édifice « G » — 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec G1R 5A5
Tél. : (418) 643-6671

Enseigner, et enseigner aux adultes

Textes et comptes rendus



du colloque
tenu le 1er juin 1984
au Collège Marie-Victorin

collège marie-victorin

Table des matières

Avant-propos 5

L'équipe de rédaction 7

Remerciements 9

Première conférence 11

L'histoire de l'éducation aux adultes au Québec

Texte de Monsieur Paul Bélanger 13
Compte rendu de l'allocution de Monsieur André Thibault 19
Compte rendu des questions et des commentaires 20

Deuxième conférence 21

La reconnaissance des acquis chez l'étudiant adulte

Texte de Madame Marthe Sansregret 23
Compte rendu de l'allocution de Monsieur André Beaudet 30
Compte rendu des questions et des commentaires 32

Atelier 1 35

Faux liée à p. 35

L'histoire de l'éducation aux adultes au Québec

Texte liminaire de Monsieur Gaétan Poirier 37
Compte rendu des discussions 39

Atelier 2 41

Étudiant-adulte et travailleur(euse)-étudiant(e) : le dossier de la formation professionnelle

Texte liminaire de Monsieur Claude Ruel 43
Compte rendu des discussions 45

Atelier 3 47

Mise en place d'une pédagogie particulière à l'adulte : démarche d'adaptation ou démarche de création ?

Texte liminaire de Monsieur Jean-Marc Harnois 49
Compte rendu des discussions 52

Atelier 4A 53

L'enseignant(e) aux adultes : un(e) pédagogue ou un(e) andragogue ?

Texte liminaire de Monsieur André Thibault 55
Compte rendu des discussions 58

Atelier 4B 61

Pour une approche globale de l'apprentissage adulte

Texte liminaire de Messieurs Fernand Serre et Serge Vallières 63
Compte rendu des discussions 71

Table ronde 73

Compte rendu de l'allocution de Madame Francine Provost 75
Texte de l'allocution de Madame Nicole Brodeur 76
Compte rendu de l'allocution de Monsieur Paul Bélanger 79
Compte rendu de l'allocution de Monsieur Gilles Tremblay 80
Compte rendu des questions et des commentaires 82

Lectures complémentaires 85

Généralités 87
Histoire 88
Services et organisations 89
Étudiant adulte 90
Méthodes d'enseignement 92
Formateur d'adultes 94
Reconnaissance des acquis 96

Conférenciers et personnes-ressources 97

Liste des participants 98

Avant-propos

Il y a un an déjà, les professeurs de l'Enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin décidaient, après quinze ans d'expérimentation, de s'inscrire de façon plus ponctuelle dans la foulée de la réflexion sur l'enseignement aux adultes en organisant un colloque provincial sur le thème « **Enseigner, et enseigner aux adultes** ».

Ce qui pouvait nous apparaître un défi d'envergure à l'origine s'est concrétisé en une réussite encore plus grande que celle qui était escomptée, tant au point de vue de l'organisation que de la qualité des discours des différent(e)s intervenant(e)s ou de l'intérêt marqué par les participant(e)s.

C'est donc avec le souci que la réflexion ainsi amorcée reste vivante que nous voulons vous proposer la lecture des textes et comptes rendus du colloque.

En souhaitant que cette lecture soit enrichissante.

Le comité organisateur :

Johanne Charbonneau-Côté
Jean-Pierre Dufresne
Daniel Langelier
Gilles McDuff
Bernard Pepin
Yoland Roy
Nelson Saint-Gelais
Gilles Tremblay

Yoland Roy
Responsable du comité organisateur du colloque

« Félicitations à l'accueil qui s'affaire à bien nous recevoir et nous guider, malgré la cohue. »
« Félicitations pour cet accueil réussi. »
Des participantes

L'équipe de rédaction

La production de ce document s'est accomplie dans le contexte d'un projet inscrit au programme du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C. — PERFORMA) de l'Université de Sherbrooke. Une équipe de neuf professeurs à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin, animée par Jean-Pierre Dufresne, s'est occupée de colliger les textes, de rédiger les comptes rendus et d'amasser la documentation reliée au colloque.

Participaient au projet :

Jean-Pierre Audet
Yolande Auger-El Masry
Alain Aujoulat
Jean-François Cardinal
Yves Dubois
Jean-Pierre Dufresne
Mariette Lachaine-Chagnon
Danielle Lamontagne et
Richard Savaria

Nous tenons à souligner, pour leur apport aux dossiers d'observation, les contributions de Michael Ashton, Nelson Saint-Gelais et Efi Rivest, tous trois professeurs aussi à l'enseignement aux adultes.

Jean-Pierre Dufresne
Responsable de l'équipe de rédaction

« Le tout a démarré avec un certain retard, mais fut l'occasion propice de se rencontrer et d'échanger. »
Une participante

Remerciements

Le comité organisateur du colloque « **Enseigner, et enseigner aux adultes** » adresse des remerciements particuliers

- aux participant(e)s, pour leur présence et l'intérêt qu'ils(elles) ont porté au colloque,
- aux conférenciers(ères), animateurs(trices) et invité(e)s à la table ronde pour la qualité de leur communication,
- à Madame Francine Bourque pour le montage graphique et la photocomposition,
- à Madame Ginette Faucher pour le secrétariat,
- à Monsieur Réjean Charette, pour le soutien fourni par les services de la bibliothèque,
- à Monsieur Jacques Lafontaine pour la participation soutenue à la réalisation de ce projet,
- à Monsieur Rémi Migneault pour son mot de la fin,
- à Monsieur Alain Lévesque et à l'équipe des Services communautaires,
- à Monsieur Jacques Ménard pour la photographie,
- à messieurs André Beaudet et Claude Ruel pour leurs précieuses suggestions,
- à Monsieur Jean-Pierre Lalonde et au Service de l'équipement,
- à Madame Francine Asura pour sa collaboration au secrétariat lors de la journée du colloque,
- à messieurs Denis Tremblay et Pierre Bourgault pour les services audiovisuels,
- à Monsieur Jean-Luc Roy du CADRE pour la mise à jour d'une bibliographie en andragogie,
- aux organismes et aux nombreuses maisons d'éditions qui ont participé à l'exposition à l'Espace 7000,
- à Monsieur Gérald Sigouin pour ses conseils sur la démarche,
- à Monsieur Paul-Émile Gingras du CADRE pour les conseils sur la production des textes et comptes rendus du colloque,
- à Madame Alice Desaulniers-Pratte, et particulièrement à Monsieur Marcel Pratte, pour la relecture finale du texte.

PREMIÈRE CONFÉRENCE

L'histoire de l'éducation aux adultes au Québec

On peut obtenir une transcription sur cassette de cette conférence en en faisant la demande au Service d'animation et de perfectionnement pédagogiques à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin :

7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Tél. : 325-0150, poste 210
(5 $ l'unité plus frais d'envoi)

Texte de Monsieur Paul Bélanger,
Directeur général de l'Institut canadien
de l'éducation aux adultes

Au commencement était l'éducation permanente. Dès l'époque primitive des cavernes, les hommes et les femmes devaient en tout temps apprendre et inventer ; inventer la communication inter-clans, l'agriculture, la roue, le feu, le tissage, la construction en dur, l'art, la musique, etc. Bien sûr, il y avait alors des rites de passage pour les jeunes, mais l'apprentissage n'était pas institutionnalisé, bloqué dans une phase préparatoire à la vie.

Au commencement, donc, était l'apprentissage permanent. Alors des dizaines ou des centaines de milliers d'années plus tard vient l'école des jeunes, l'éducation terminale. Le processus éducatif maintenant organisé s'interrompait au sortir de l'école ; l'enfant devant alors avoir emmagasiné le bagage de connaissances requises pour la vie.

L'éducation permanente : à la fois un phénomène vieux comme le monde et un fait social récent.

Puis quelque mille ans plus tard, dans la deuxième moitié du XX[e] siècle, revint l'éducation permanente. Mais cette fois elle revint sous une forme nouvelle tentant d'articuler, d'une part la formation initiale non terminale et d'autre part, l'éducation des adultes sous toutes ses formes. C'était ma première remarque d'introduction à l'effet que l'éducation permanente est à la fois un phénomène vieux comme le monde et un fait social récent.

L'éducation permanente : la dimension internationale de l'éducation des adultes.

Ma deuxième remarque de départ porte sur la dimension internationale de l'éducation des adultes. L'histoire de ce secteur est en effet d'abord internationale. L'éducation des adultes organisée apparaît à la même époque dans les différents pays d'Europe de l'Est, d'Europe de l'Ouest, d'Amérique du Nord et fait face actuellement aux mêmes enjeux. Dans les pays du Sud, l'évolution diffère en raison de l'énorme rattrapage scolaire à réaliser et du défi gigantesque de l'éradication de l'analphabétisme : près d'un milliard de personnes n'ont pas eu encore la chance d'apprendre à lire et à écrire.

On peut diviser l'histoire de l'éducation des adultes au Québec en quatre grandes périodes : avant 1960, puis la Révolution tranquille (1960-1970), suivie d'une période que j'appelle « La croissance inégale » (1970-1982) pour enfin aboutir à la phase actuelle intitulée ici «L'éducation des adultes — un enjeu majeur ».

1. Le démarrage de l'éducation des adultes : la période avant 1960

Au XIX[e] siècle et dans la première moitié du XX[e] siècle, on assiste à l'émergence de mouvements d'éducation rurale et d'éducation ouvrière. Dès la deuxième décennie du présent siècle, les écoles et les universités commencent à s'ouvrir aux adultes.

Au XIX[e] siècle et dans la première moitié du XX[e] siècle, nos sociétés se transforment rapidement. Notons, en particulier, la modernisation de l'agriculture, ce qui a pour effet d'envoyer vers les villes des milliers de gens qui iront travailler en usine.

On assiste alors à l'émergence de mouvements d'éducation rurale et d'éducation ouvrière au sein desquels les adultes s'équipent pour s'approprier les changements techniques et faire face aux transformations sociales. Ainsi, dès 1862, on organise au Québec, un peu partout, des cercles agricoles ; il y en aura 400 en 1900. Dans les villes les « Mechanic's Institutes » se développeront dès 1830 pour offrir des formations de base. Au sein des populations urbaines francophones, se développeront de la même façon ce qu'on appellera les « écoles du soir ». Ces écoles d'alphabétisation et de formation professionnelle répondent à un besoin criant : en 1871, les analphabètes étaient cinq fois plus nombreux au Québec qu'en Ontario.

Ces premiers balbutiements de l'éducation des adultes, ces premières expériences de formation rurale et industrielle, se multiplieront durant la première moitié du XX[e] siècle.

En effet, dès la deuxième décennie du présent siècle, les écoles et les universités commenceront à s'ouvrir aux adultes. En 1913, l'École supérieure de Sainte-Anne-de-la-Pocatière commença à offrir des cours postscolaires (cette appellation « enseignement postscolaire » deviendra une des façons

typiques de l'époque de nommer l'éducation des adultes). Cinq ans plus tard, ce sera au tour de l'École des hautes études commerciales d'offrir des cours du soir. Puis, arrivera en 1927 l'Université McGill qui établira un service d'extension. Partout en Amérique du Nord, l'expression « extension universitaire » décrira l'éducation des adultes universitaire jusque dans les années 1960-1965. À la veille de la deuxième Guerre mondiale, le mouvement prend de l'ampleur ; on assiste, par exemple, en 1937, à la mise sur pied d'une mine-école pour chômeurs, organisée par le ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec. En 1939, l'Université Laval créera un service d'éducation populaire qui deviendra un des principaux centres d'animation du mouvement coopératif québécois. En 1942, c'est au tour du Collège Sainte-Marie, à Montréal, d'instituer un baccalauréat-ès-art pour adultes. Et quelques années plus tard, apparaîtra une école privée de formation académique des adultes, l'École Lafond où, par exemple, ira s'inscrire un Claude Touchette.

Les entreprises commencent, elles aussi, à donner une formation sur place aux adultes.

D'un autre côté, les entreprises commencent, elles aussi, à donner une formation sur place : dans les transports ferroviaires, dans l'industrie du textile, etc. Les organisations volontaires, les syndicats et les coopératives se mettent aussi à développer des programmes de formation pour leurs membres : qu'il s'agisse de formation en petits groupes, de cours par correspondance, de cours par la voie de la radio, telle par exemple, l'expérience conjointe de l'UCC et de la radio tant d'État que privée.

Notons que c'est à la même époque que se développe l'expérience, internationalement connue, du Canada anglais : « Radio Fram Forum ».

Bref, on arrive à l'aube de la Révolution tranquille en possession de toute une tradition de formations offertes aux adultes : prolongement de l'école (enseignement postscolaire et extension universitaire), adaptation au travail à l'usine, préparation et prolongement de l'action sociale par la formation, vulgarisation scientifique, etc. La première Conférence mondiale de l'éducation des adultes, tenue à Elseneur, au Danemark, symbolisera bien cette première période de l'histoire de l'éducation des adultes : y sont surtout présents des organismes non gouvernementaux provenant des pays européens et nordiques.

2. 1960-1970 : la révolution tranquille

On crée un réseau public d'éducation des adultes

Cette phase-clé de 1966 à 1970 est surtout caractérisée par la mise sur pied et le développement d'un réseau public d'éducation des adultes aux trois niveaux : secondaire, collégial et universitaire. Cela s'est fait sous une double poussée : québécoise et fédérale.

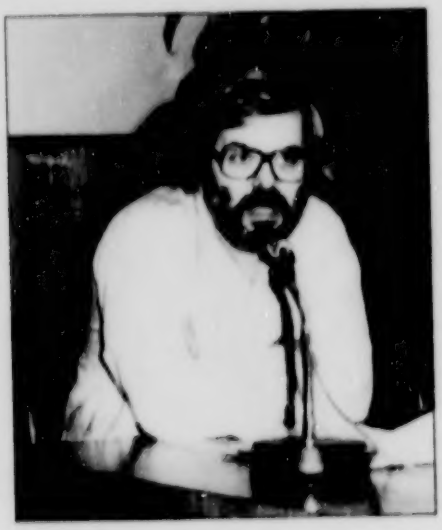
D'abord au Québec

Dès 1966, le réseau public québécois actuel de l'éducation des adultes se met en place.

Dans la foulée de la Révolution tranquille et de la Commission Parent créée en 1961, le Gouvernement Lesage crée en 1962 un comité spécial pour élaborer un plan d'ensemble de développement de l'éducation des adultes publique et privée. Ce comité présidé par Claude Ryan publiera son rapport en 1964. C'est sous l'impulsion de ce comité et du Rapport Parent, qui le confirme dans ses grandes conclusions, que se met en place dès 1966 le réseau public québécois actuel de l'éducation des adultes. Il y avait déjà eu certaines expériences-pilotes, par exemple à Montréal à la Commission des écoles catholiques de Montréal ou dans certaines universités ; mais jusqu'à maintenant il n'y avait à peu près aucun plan d'ensemble et aucune stratégie d'investissement. Apparaissent alors une cinquantaine de services d'éducation des adultes dans chacun des collèges, une consolidation de l'éducation des adultes dans les universités et dès 1970, l'amorce d'un département d'andragogie à l'Université de Montréal. Au même moment, le gouvernement met en place une série de projets-pilotes pour animer ce développement de l'éducation des adultes ; qu'il s'agisse de l'opération Départ-province, l'opération Départ-Montréal, du projet SESAME de formation de formateurs et d'expérimentation pédagogique, de l'expérience TEVEC suivie de celle de Multi-Media. Mais toutes ces expériences québécoises n'auraient pu voir le jour sans l'apport financier dégagé par l'adoption, au fédéral, d'une loi à cet effet en 1967.

La loi fédérale de 1967 sur la formation de la main-d'oeuvre : une injection majeure de fonds en éducation des adultes.

Sous l'influence des milieux patronaux et syndicaux, tous deux d'accord sur la nécessité de la formation de la main-d'oeuvre, le gouvernement canadien adopte en 1967 la loi fédérale sur la formation de la main-d'oeuvre. Cette loi provoquera une injection majeure de fonds en éducation des adultes. Par exemple, dès 1967-1368, Québec recevra à cette fin 11,6 $ millions. Il en recevra 68,7 $ millions en 1973-1974, et significativement plus de 100 $ millions en 1980. Durant la même période, le gouvernement fédéral, par le biais cette fois non plus du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'immigration mais du Secrétariat d'État, décide d'aider les provinces à développer l'enseignement postsecondaire. Ce support financier est majeur : il couvre 54 % des dépenses québécoises en matière d'enseignement postsecondaire et cette proportion s'élève jusqu'à 80-90 % dans certaines provinces de l'Atlantique.



M. Belanger en a long à dire sur l'histoire (pourtant courte) de l'éducation des adultes.

La conjoncture des années 1960 est donc extrêmement favorable à l'éducation des adultes. Cependant, derrière ces poussées gouvernementales, il faut voir des changements sociaux majeurs. Notons d'abord l'accélération de l'industrialisation surtout depuis la deuxième Guerre mondiale. L'infrastructure du Québec se transforme tant au niveau du transport fluvial et routier que dans les secteurs de l'hydro-électricité, sans oublier la transformation de l'agriculture et les nouvelles structures de production industrielle et tertiaire. Le Québec rural à 75 % en 1860 est maintenant devenu urbain dans les mêmes proportions. Mais il y a aussi à la même époque une transformation importante des pratiques sociales : au niveau de la famille (réduction du nombre d'enfants par famille), au niveau de la religion (baisse de la pratique religieuse, effondrement du recrutement dans les communautés religieuses), au niveau de la culture (rappelons-nous à cet égard l'effervescence de la production québécoise dans le cinéma, la télévision, la chanson, la littérature), au niveau politique avec la montée du mouvement « Maîtres chez nous » prolongé dans le mouvement Souveraineté-association et le RIN, enfin dans le syndicalisme avec la consolidation des centrales syndicales telles que nous les connaissons maintenant (FTQ, CSN, CEQ, UPA). Bref, 1960 nous introduit dans un Québec moderne qui décide d'ajuster en conséquence son système d'enseignement.

Dans toutes les régions poussent des écoles polyvalentes, des cegeps, et dans certains endroits, des campus universitaires. La part consacrée à l'éducation des adultes passe de 5,5 % du produit national brut en 1965-1966 à 9,3 % en 1971-1972. Les dépenses brutes du gouvernement québécois en éducation augmentent de 308 $ millions à 1,5 $ milliard, ce qui représentait alors 30 % du budget gouvernemental provincial. Le secteur de l'éducation des adultes est aussi très révélateur de cette période. Les quelque 60 services d'éducation des adultes des commissions scolaires (il y en aura 79 en 1984) recrutent, en 1971-1972, 175,000 adultes ; les cégeps desservent 30.000 adultes ; les universités, toujours durant la même année, quelque 55.000 adultes. Bref, 260.000 adultes ont maintenant accès au réseau public d'éducation. À cela s'ajoutent la formation en entreprise subventionnée et non subventionnée (175.000 personnes) et le travail d'éducation des organismes volontaires

À la fin de la décennie 70, un demi-million d'adultes s'inscrivent à des activités de formation chaque année.

d'éducation populaire (plus ou moins 40,000 personnes). Sans compter le réseau des écoles privées, agréées ou non agréées (1,000 écoles), on peut dire qu'à la fin de la décennie 1960-1970, un demi-million d'adultes s'inscrivent à des activités systématiques de formation chaque année. Et parmi ce nombre, plus de la moitié le font dans le réseau public. Une conférence mondiale sur l'éducation des adultes, la seconde, a lieu à Montréal en 1961 et le thème principal, comme par hasard, sera l'importance de l'intervention de l'État pour assurer le développement de l'éducation des adultes.

Globalement la scène de l'éducation des adultes, dans ses structures, ne bougera plus tellement. Tous les acteurs sont là : les services d'éducation des adultes des trois niveaux, la formation en entreprise, l'éducation populaire autonome, les médias. Toutefois, l'éducation des adultes demeurera durant cette décennie, tout comme durant celle qui suivra, fort marginale et fondamentalement inégale.

3. 1970-1980 : le développement inégal de l'éducation des adultes

Bien sûr, durant cette décennie (1970-1980), les écoles, les collèges et les universités s'ouvrent davantage aux adultes. La clientèle adulte s'accroît : elle passe de 175,000 à plus de 200,000 dans les commissions scolaires ; de 30,000 à plus de 50,000 dans les cégeps. Dans les universités en 1981 plus de 50 % de la population étudiante peut être définie comme des adultes à temps complet ou à temps partiel. Il en est de même pour la formation dans l'entreprise qui consacre plus de 1.5 % de sa masse salariale à la formation, et dans les organismes volontaires d'éducation populaire qui deviennent de plus en plus nombreux. Toutefois, l'éducation des adultes au Québec demeure fort inégale durant cette décennie : les adultes n'ont pas une même égalité d'accès aux ressources éducatives. En effet, on participe d'autant plus à l'éducation des adultes qu'on a déjà un niveau élevé de scolarité. Parmi ceux qui ont moins de 8 ans de scolarité, 1 sur 25 participe à l'éducation des adultes alors qu'au sein des groupes ayant un diplôme universitaire, 50 % participent aux activités d'éducation des adultes.

Il faut revoir les stratégies d'éducation des adultes puisque n'y ont accès que les populations déjà scolarisées.

Cette inégalité d'accès est à mettre en comparaison avec l'inégalité du niveau même de scolarité. Le Québec, durant cette période, dénombre quelques 400,000 analphabètes. Trois jeunes sur quatre n'ont pas encore accès au cégep. Près de 20 % de la population n'a pas plus de 8 années de scolarité. Cette situation de l'éducation des adultes qui, loin de combler le fossé au niveau des inégalités scolaires l'accroît, est soulevée lors de la troisième Conférence mondiale sur l'éducation des adultes tenue à Tokyo en 1972. Partout, dans tous les pays, c'est le même constat : il faut revoir les stratégies d'éducation des adultes puisque dans l'ensemble n'y ont accès que les populations déjà scolarisées. Cette crise de l'éducation des adultes se double au Québec d'un cul-de-sac administratif ; l'organisation de l'éducation des adultes est en effet alors dans un véritable fouillis. Trop d'acteurs interviennent dans une distribution tout à fait confuse des rôles : ministères fédéraux et provinciaux de Main-d'oeuvre et de l'Éducation, commissions de formation professionnelle, centres de main-d'oeuvre québécois et centres de main-d'oeuvre fédéraux, services d'éducation des adultes des commissions scolaires, des cégeps, des universités. Plus important encore que le fouillis administratif, l'organisation de l'éducation des adultes est en péril par son statut marginal dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités et surtout par la règle de l'autofinancement d'une partie importante de ses activités. D'ailleurs, cette situation financière sera empirée par des coupures terribles qui frapperont ce secteur en 1980. Mais, en 1981, date de la création de la commission Jean, et malgré les difficultés, on commence à voir la lumière au bout du tunnel.

4. Période actuelle : 1982. . . l'éducation des adultes, un enjeu majeur

La phase actuelle de l'histoire de l'éducation des adultes est d'abord marquée par une reconnaissance publique de l'éducation des adultes comme un enjeu majeur pour nos sociétés. À preuve, la création de la Commission d'études sur la formation des adultes notée plus haut. Le gouvernement décide de consacrer 1 $ per capita de sa population adulte pour analyser ses besoins de

formation. Le gouvernement québécois, deux ans après la remise du rapport de la Commission Jean, rendra public en mars 1984 sa politique d'éducation des adultes. Au même moment, le fédéral revoit sa loi de 1967 et crée une loi fédérale sur la formation en 1982. Durant la même année, le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration met sur pied un important groupe de travail sur le congé-éducation ; le rapport de ce groupe de travail sera étudié par un jury qui remettra un rapport à son tour en 1984.

Autres indices de l'importante croissance de l'éducation des adultes au niveau fédéral : la déclaration des candidats à la course à la chefferie pour le Parti libéral fédéral durant les dernières semaines que nous venons de vivre tout comme le rapport significatif du Parti progressiste-conservateur, rapport déposé en 1984, sur le recyclage et la productivité.

L'éducation des adultes : un outil majeur de lutte contre le chômage et de développement économique et social.

Bref, malgré une organisation inadéquate de l'éducation des adultes dans le réseau public, en l'absence de politiques d'ensemble, l'éducation des adultes sort de sa marginalité et est reconnue comme un outil majeur de lutte contre le chômage, de développement économique et social. En 1984, la question n'est plus le développement et la croissance de l'éducation des adultes. La question est plutôt de savoir quel développement, quelle croissance on reserve à ce secteur ?

Je terminerai donc en énonçant quelques interrogations sur l'avenir de l'éducation des adultes.

Une victoire piégée : le risque de perdre la spécificité de l'éducation des adultes.

D'abord, la victoire piégée de l'éducation des adultes.

Paradoxalement, l'explosion de la clientèle adulte risque de faire disparaître la spécificité de l'éducation des adultes. Prenons l'exemple des Hautes études commerciales : lorsque le corps professoral régulier a découvert que près de 5,000 adultes venaient s'inscrire le soir pour suivre des cours donnés en grande partie par des professeurs à la leçon, les pressions devinrent énormes pour intégrer cette clientèle adulte au sein des départements réguliers. Et rapidement les HÉC se transformerent en une vaste école ouverte de 9 h du matin à 11 h du soir en offrant à toutes ces clientèles une seule et même programmation. Cette institution y gagnait financièrement, doublement par l'arrivée d'argent neuf qu'occasionnaient les frais de scolarité imposés aux adultes et par les subventions gouvernementales établies selon le mode « équivalent à un temps complet ».

En effet, maintenant que la population étudiante adulte s'accroit au même rythme que décroissent les clientèles régulières, la tentation est forte d'utiliser cette nouvelle clientèle pour régler les problèmes de trésorerie du réseau régulier et cela, évidemment, aux dépens de la spécificité de l'éducation des adultes c'est-à-dire aux dépens de la capacité des institutions de donner aux adultes une réponse adéquate et spécifique à leurs besoins de formation. C'est dans ce sens que le concept d'éducation permanente peut aussi bien devenir une supercherie qu'un principe directeur positif pour le système d'éducation. En effet, certains administrateurs scolaires peuvent utiliser un discours intégrateur de l'éducation permanente pour régler leurs difficultés budgétaires sur le dos des adultes. Mais l'éducation permanente peut être aussi considérée comme une perspective générale sur l'éducation permettant de saisir et d'organiser les rapports complémentaires entre la formation initiale et la formation ultérieure, c'est-à-dire l'éducation des adultes.

La deuxième question que pose l'avenir de l'éducation des adultes est celle de l'accessibilité.

Il importe de corriger les inégalités d'accès à l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes en effet deviendra-t-elle un prolongement de l'école des jeunes, renforçant le fossé entre les catégories scolarisées et les autres ? On a déjà noté les inégalités d'accès à l'éducation des adultes. Or, pour corriger cette situation il importerait que le Québec adopte une loi fondamentale sur l'éducation des adultes consacrant le droit à cette éducation et la gratuité de la formation de base. Il faudrait aussi qu'on développe, tel que proposé dans un rapport fédéral récent, une politique de congé-éducation payé. Il importe, en outre, dans une perspective d'accessibilité aux ressources éducatives, que soit mise sur pied une politique de reconnaissance des acquis. Or, si l'on assiste à un certain progrès du côté de la reconnaissance des acquis, il faut bien avouer que la politique québécoise d'éducation a complètement mis de côté toute question de droit, de gratuité et de congé-éducation payé, ce qui est tout à fait tragique pour la démocratisation de ce secteur de l'éducation c'est-à-dire pour son utilisation par les secteurs les plus défavorisés de la population.

L'éducation des adultes devra s'articuler par rapport au temps libre.

Troisième question importante pour le futur, celle des rapports temps libre/ temps de travail. Le Québec des années 1985 n'est plus celui de 1800 ou de 1900. Il y a un siècle et demi, le tiers de la vie d'une personne était consacré au travail et à peine 8 % à des activités de divertissement et de loisirs. À la fin du présent siècle les proportions seront complétement inversées. En l'an 2000, à peine 10 % du temps d'une vie seront consacrés au travail alors que 26 % seront alloués au temps libre. Bref, maintenant, pour l'adulte, hors le temps consacré au sommeil et à l'alimentation, le temps libre est devenu 2 à 3 fois plus important que le travail. Malgré cela, on continue à ne concevoir l'éducation des adultes qu'en fonction uniquement du travail. Non qu'il faille négliger cette dimension, mais l'éducation des adultes manquera le bateau si elle n'est pas capable aussi de s'articuler face au non-travail, au non-travail au long d'une vie active et au non-travail au terme d'une vie active c'est-à-dire au niveau de ce que l'on appelle maintenant le troisième âge.

L'éducation des adultes se doit de prendre en compte le défi de la coopération internationale en ce domaine.

Quatrième interrogation : la coopération internationale en éducation des adultes. Une des stratégies de l'éducation des adultes serait l'isolationnisme des pays du Nord. Nos sociétés sont analphabètes sur la question des conditions de vie et de la qualité de vie des 3 milliards de personnes qui vivent dans les pays du Sud. Dans ces pays, on dénombre près d'un milliard d'analphabètes. Pour toutes ces femmes et tous ces hommes, être analphabète, c'est ne pouvoir participer pleinement à la société, au développement économique, aux emplois qui se créent, à la modernisation de l'agriculture, à l'émancipation des femmes, à l'éducation des enfants, à la sensation d'être une personne considérée. Or, on ne peut continuer à théoriser ici sur l'éducation des adultes sans prendre en considération la tâche gigantesque à laquelle fait face l'humanité actuelle en matière d'alphabétisation. L'avenir de l'éducation des adultes est fermé si elle ne prend pas en compte le défi de la coopération internationale en ce domaine.

Et je terminerai ainsi : l'histoire de l'éducation des adultes aura été et demeure l'histoire de la conquête par les adultes du droit à apprendre, du droit à contribuer efficacement à la croissance économique, du droit à la qualité de vie, du droit à la dignité. L'histoire de l'éducation des adultes est une histoire en marche, certes incertaine et combien inachevée, mais nettement positive.

Compte rendu de l'allocution du répondant

Monsieur André Thibault,
professeur au département d'andragogie
de l'Université de Montréal

Une concertation entre les tenants de tous les pôles éducatifs pour définir l'éducation des adultes comme une réalité sociale contemporaine.

Après s'être interrogé sur ce que doit être un « répondant », M. André Thibault, par opposition à M. Bélanger auquel il prête devant tant de précision le bistouri du chirurgien, M. Thibault, donc, s'approprie, quant à lui, la métaphore de l'artiste au pinceau et trace à partir de l'histoire de l'éducation des adultes un portrait des irréconciliables. Irréconciliables, en effet, les rôles de l'état et des organismes, les différents partenaires concernés par l'éducation des adultes, comme par la formation générale et la formation professionnelle. Irréconciliables, les approches éducatives quand demeurent rivales l'andragogie et la pédagogie... Depuis quinze ans ces approches éducatives sont en recherche : on a distingué l'éducation permanente de l'éducation des adultes ; on a dû réagir aux grands courants, aux rapports, aux projets gouvernementaux en matière d'éducation. À l'heure des grands mouvements, des congrès, des colloques, des concepts neufs comme celui de la formation par les pairs, un objectif de fond jette un éclairage nouveau, celui de la réconciliation. Les tenants de tous les pôles éducatifs devront constater combien, d'ici l'an 2000, leur responsabilité sera de se concerter et de s'entendre pour définir l'éducation des adultes comme une réalité sociale contemporaine.

J.-P. D.

Ces paradoxes nombreux qu'exprime M. Thibault semblent préoccuper M. Landry, l'animateur, et davantage encore M. Bélanger...

Compte rendu des questions et des commentaires de la première conférence

À M. Claude Courtemanche, soucieux d'établir un rapprochement entre le rapport de la Commission Ryan et celui de la C.É.F.A., M. Bélanger fait d'abord remarquer que le premier a donné lieu à l'énonce d'une politique gouvernementale, tandis que le rapport de la C.É.F.A. n'a pas encore eu de suite. Bien que les deux rapports émanent de contextes différents, ils n'en contiennent pas moins des constatations communes : importance des réseaux institutionnels d'éducation des adultes, multiplicité des agents de formation et, surtout, nécessité d'une participation des usagers aux décisions. Le rapport Ryan mettait cependant en évidence d'autres caractéristiques de la situation propre à cette époque : besoins de rattrapage scolaire, de formation de base.

En rappelant que le présent colloque est organisé par des éducateurs d'adultes ayant acquis leur permanence, M. André Thibault suggère à M. Bélanger de donner son point de vue sur la situation actuelle des éducateurs d'adultes. M. Bélanger acquiesce quant au statut plutôt exceptionnel des professeurs à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin. Il rappelle le pourcentage élevé de formateurs à la leçon ou à la pige et, en même temps, combien la C.É.F.A. insistait sur la nécessité d'un noyau d'éducateurs permanents. Il importe donc de trouver des issues au niveau syndical, puisque incontestablement, s'il n'y a pas de réponse spécifique aux besoins des adultes, le risque est grand d'un glissement hors du réseau d'une formation qui s'effectuera dans et par les entreprises, comme on le voit aux États-Unis ou chez Dupont Canada, par exemple. De là, la nécessité de rallier ceux qui interviennent déjà en éducation des adultes et de les reconnaître peut-être par le moyen d'un diplôme en andragogie. M. André Thibault ajoute à cette réflexion que c'est aussi le point de vue exprimé dans son mémoire à la C.É.F.A. par la section d'andragogie de l'Université de Montréal et qu'à l'instar de l'Association des andragogues du Québec, qui reçoit parmi ses membres les éducateurs d'adultes ayant cumulé une expérience de cinq ans, il importe de donner accès à la reconnaissance des acquis aux formateurs eux-mêmes.

A.F.A.Q.
Association des formateurs d'adultes du Québec

A.Q.F.P.
Association québécoise pour la formation et la performance

Madame Ghyslaine Dubé observe que l'absence à ce colloque d'un nombre considérable d'éducateurs d'adultes témoigne certainement d'un manque de concertation et de sentiment d'appartenance. Le remède à cet état de fait ne peut être, selon M. Thibault, que le regroupement, comme semblerait l'indiquer un recrutement significatif à l'A.F.A.Q., à l'A.Q.F.P. ou encore à la très récente Association des andragogues du Québec.

M. Fernand Serre adresse à M. Bélanger une question sur ce que peut nous indiquer l'histoire de l'éducation des adultes en tant que pistes à suivre, agissements ou modes de fonctionnement à adopter. L'originalité et le génie de la C.É.F.A., aux dires du conférencier, réside particulièrement dans ce qu'elle prône que les usagers de l'éducation des adultes aient droit de parole. Voilà ce qu'il importe donc de faciliter : l'expression des usagers quant à leurs besoins et attentes. Et M. Thibault d'ajouter, en reprenant le mot de Jean-Paul Lefebvre, que le citoyen est un « décideur souverain », qu'il faut lui donner la parole, mais aussi pratiquer une plus grande ouverture institutionnelle. Usager-institution, une autre réconciliation à faire.

Deux réactions pour terminer. Celle de Mme Sylvie Matte qui s'inquiète des maigres moyens dont dispose le professeur à la leçon dans l'éducation des adultes en même temps que de la surcharge de cours qui trop souvent le caractérise : que fait-on pour corriger cette réalité ? Celle aussi de Mme France Mainville dont la tâche de huit cours dans plus d'une institution constitue un exemple des plus significatifs. Comment, avec de telles conditions de travail, pallier aux difficultés de rencontres avec les collègues formateurs d'adultes, au manque de documentation, de concertation, voire de stabilité. Et que dire dans le contexte d'une situation financière difficile du prix élevé des frais d'association ?

J.-P. D.

DEUXIÈME CONFÉRENCE

La reconnaissance des acquis chez l'étudiant adulte

On peut obtenir une transcription sur cassette de cette conférence en en faisant la demande au Service d'animation et de perfectionnement pédagogiques à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin :

7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Tél. : 325-0150, poste 210
(5 $ l'unité plus frais d'envoi)

Texte de Madame Marthe Sansregret,
Conseillère andragogique au cégep John Abbot

Introduction

La reconnaissance des acquis des adultes est un domaine de l'éducation qui est discuté de plus en plus par la population adulte elle-même qui y voit une possibilité de se faire accréditer enfin ses apprentissages antérieurs. Pour les praticiens de l'éducation des adultes qui se penchent sur ce nouveau dossier, les attentes de la population adulte les motivent d'une part, mais les inquiètent d'une autre part, et pour cause.

On en discute donc un peu partout, mais il ne semble pas y avoir encore de compréhension collective de ce nouveau concept. Il serait donc opportun dans le cadre de cette présentation de faire un tour d'horizon de la situation et d'en dégager les grandes lignes.

C'est ainsi que nous aborderons...

1. Bref historique

La reconnaissance des acquis des adultes remonte au début des années 1950 aux États-Unis (Stanley, 1980), alors que le « School of General Studies of Brooklyn College » offre un programme de baccalauréat pour adultes. Le travail pratique intégré aux études collégiales[1] pourrait remonter à la fin du 19e siècle (Houle, 1976).

Jusqu'à maintenant, les États-Unis sont le seul pays qui octroie des crédits pour les apprentissages antérieurs.

Jusqu'à maintenant, les États-Unis sont le seul pays qui octroie des crédits pour les apprentissages antérieurs lors d'une demande d'admission à des cours et programmes de formation. Les États-Unis ont commencé à reconnaître les apprentissages qui découlent de l'expérience lorsque, à la fin de la deuxième Guerre mondiale, les militaires de retour de service ont exigé que leurs apprentissages soient évalués afin de leur permettre d'entreprendre une nouvelle carrière (Sansregret, 1983).

C'est donc à la suite d'une concertation entre les différents paliers du pouvoir (associations professionnelles, entreprises privées, État et armée) que les institutions académiques, pour répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle, décident « d'élargir et de redéfinir » (Knapp, 1977) le concept de l'éducation postsecondaire.

L'animateur, M. Landry, observe attentivement Mme Sansregret qu'on associe à M. Beaudet, selon le mot de ce dernier, comme étant le petit couple de la reconnaissance.

1. Aux États-Unis, il y a des collèges de deux ans et des collèges de quatre ans. Ceux de quatre ans offrent un programme de premier cycle.

D'importantes fondations souscrivent à ce projet et un certain nombre de chercheurs notamment à l'Educational Testing Service (ETS) de Princeton au New Jersey, entreprennent des travaux qui permettront la concrétisation du centre CAEL — Council for the Advancement of Experiential Learning — à Columbia au Maryland.

C'est ainsi qu'en 1980, on compte plus de 300 institutions membres du CAEL de même que des centaines de chercheurs. De plus en plus de collèges et d'universités adoptent des politiques d'accréditation des apprentissages par l'expérience.

Plus de 20 000 personnes dans l'État de New York, depuis 1971, ont bénéficié de cette reconnaissance.

Dans l'État de New York, depuis 1971, le Regents External Degree Program, évalue pour fins d'admission dans des programmes de formation de niveau collégial et universitaire, les apprentissages que les adultes ont réalisés qu'ils soient formels ou non formels. Plus de 20 000 personnes ont bénéficié de cette reconnaissance (R.E.D.P.).

Les chercheurs américains oeuvrent dans ce domaine depuis une quinzaine d'années afin de développer des méthodes de plus en plus précises, correspondant aux nombreuses situations et variétés d'apprentissage que des adultes vivent dans une société en changement. Une documentation abondante est maintenant disponible au centre CAEL (Council for the Advancement of Experiential Learning, Columbia, Maryland), et par le biais de la collection New Directions for Experiential Learning publiée par les Éditions Jossey-Bass de Californie.

Les nombreux travaux de recherche et les expérimentations variées qui existent partout aux États-Unis nécessitent maintenant une standardisation des critères.

Les nombreux travaux de recherche et les expérimentations variées qui existent partout aux États-Unis nécessitent maintenant une standardisation des critères. Cette dernière étape en reconnaissance des acquis fait déjà l'objet de recherches intensives et permettra entre autres à un adulte de changer d'institution à l'intérieur de son pays sans avoir à recommencer tout le processus de demande de reconnaissance des acquis.

D'autres pays se préoccupent maintenant de reconnaître aux adultes leurs apprentissages antérieurs et on peut citer parmi ceux qui recueillent de l'information dans ce domaine la France, le Vénézuela, la Corée, les Philippines, l'Angleterre et la Suisse, pour ne nommer que ceux-là (Sansregret et Ekstrom, 1984).

2. Explication de ce que veut dire l'apprentissage par l'expérience

Lorsque l'on aborde le domaine de la reconnaissance des acquis, il faut préciser que le terme « acquis » sous-entend apprentissages ou encore habiletés et connaissances qui sont le résultat d'apprentissages par l'expérience.

L'apprentissage par l'expérience a été défini comme l'apprentissage par lequel l'apprenant est directement en contact avec les réalités qui sont étudiées.

L'apprentissage par l'expérience a été défini comme « l'apprentissage par lequel l'apprenant est directement en contact avec les réalités qui sont étudiées ». Ceci fait contraste avec l'apprentissage par lequel l'apprenant ne fait que lire, entendre, parler ou écrire sur ces réalités, mais ne vient jamais en contact avec elles comme faisant partie du processus d'apprentissage (Keeton et Tate, 1978). Sans égard à l'endroit où l'apprentissage s'est effectué, il est considéré comme expérientiel si la personne a pris une part active en milieu de travail, de loisir ou au foyer, en constatant les résultats de ses actions, en en comprenant le principe général et en appliquant ce principe à des circonstances nouvelles (Coleman, 1976).

À son tour, Seeman (1983) dit « ce que nous devons défendre, c'est que les crédits devraient être accordés non pour certaines expériences, mais pour l'habileté à reproduire l'expérience et à la percevoir de manière cognitive et affective ». En soulignant la différence entre éducation et apprentissage, il observe qu'il y a une grande différence entre l'étudiant qui ne fait que vivre une expérience et celui qui l'observe, la reproduit, l'analyse, la verbalise et dès lors, la possède.

Les deux principales formes d'apprentissage par l'expérience sont :

- l'apprentissage supervisé (*sponsored*) effectué lors de stages, internats en dehors de la salle de cours, mais planifié et supervisé par un éducateur, et

- l'apprentissage antérieur (*prior*) qui inclut les deux intentions d'apprendre, telles que les études indépendantes ou cours non crédités et les apprentissages fortuits provenant d'un travail rémunéré ou bénévole aussi bien que d'autres expériences acquises au cours de la vie (Ekstrom, 1983).

Reconnaître l'apprentissage par l'expérience veut donc dire donner, à partir d'une preuve évidente, une accréditation officielle pour des reconnaissances et des habiletés acquises par des moyens autres que les cours traditionnels de formation, et ce, en rapport avec des cours et des programmes précis.

Reconnaître l'apprentissage par l'expérience, ou l'apprentissage antérieur, veut donc dire « donner, à partir d'une preuve évidente, une accréditation officielle pour des connaissances et des habiletés acquises par des moyens autres que les cours traditionnels de formation, et ce en rapport avec des cours et des programmes précis » (Sansregret, 1983).

Donc, on ne reconnaît pas l'expérience comme telle ni le nombre d'années d'expérience, mais bien la compétence qui résulte de l'expérience. Comme exemple, on peut citer le cas d'un individu qui tient les livres dans un bureau de comptable depuis une dizaine d'années. Son travail est répétitif de sorte qu'il est sensiblement une duplication de ce qu'il a appris au début de son emploi. On ne peut lui reconnaître dix années de ce travail répétitif, mais seulement ce savoir qu'il maîtrise en rapport avec une demande d'admission dans un cours ou programme précis.

Le rapport de la CÉFA (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982) précise que « C'est lors de l'admission d'un candidat ou d'une candidate à un cours et/ou à un programme d'études, ou de sa sélection en vue d'un emploi que se pose le problème de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance de ses acquis. C'est lors de la délivrance d'un diplôme ou lors de l'établissement de la rémunération d'un individu que l'on indique les acquis reconnus et retenus ».

Un autre exemple est celui de deux mères de famille :

- l'une a élevé deux enfants,
- l'autre en a élevé dix.

En reconnaissance des acquis, ce n'est pas le nombre d'enfants qu'elles ont élevés qui sera évalué, mais les habiletés qu'elles ont acquises en accomplissant cette tâche. Ainsi, on peut penser que la mère qui a élevé deux enfants a peut-être eu le temps de veiller aux devoirs, de prendre une part active aux réunions de parents, de faire du bénévolat, etc. Par contre, celle de dix enfants peut avoir développé des habiletés de gestion de budget, de leadership en dirigeant son « équipe » d'enfants, en déléguant des tâches. Si les deux mères de famille veulent s'inscrire dans un même programme de formation, elles pourraient se faire créditer des cours différents parce qu'elles ont maîtrisé des apprentissages différents.

Un autre exemple encore : celui de deux hommes travaillant dans une même entreprise, l'un depuis dix ans, l'autre depuis cinq ans, selon la même classification et au même salaire. Dans leurs loisirs, le premier est président du hockey juvénile de la région, tient des réunions avec les entraîneurs, les joueurs ; l'autre remplit officieusement des déclarations de revenus. Les deux employés veulent maintenant s'inscrire à un même programme de techniques administratives et se faire reconnaître des crédits de cégep. S'ils ont maîtrisé exactement les mêmes apprentissages qui découlent de leur travail, ils se feront reconnaître pour le même objectif de formation le même nombre de crédits (le nombre d'années dans l'entreprise ne comptant pas). La différence existera au niveau des apprentissages maîtrisés dans leurs loisirs respectifs et de la compétence qui découle de ces activités.

L'octroi des crédits de formation suppose l'acquisition de certaines habiletés et connaissances comparables à une formation académique.

En résumé, ce n'est pas d'avoir eu deux ou dix enfants, d'avoir travaillé cinq ou dix ans dans une entreprise, qui permet à un étudiant adulte de se faire octroyer des crédits de formation, mais bien d'avoir acquis certaines habiletés et connaissances comparables à une formation académique.

3. Moyens d'évaluer et d'accréditer l'apprentissage par l'expérience

L'évaluation de l'apprentissage par l'expérience peut commander des techniques qui ne sont pas utilisées dans l'évaluation de l'apprentissage traditionnel. Il est nécessaire d'identifier les expériences d'apprentissage, de

dessiner l'ampleur et la profondeur de l'apprentissage qui en découle, de relier cet apprentissage à des standards éducationnels ou des pré-requis occupationnels, et de démontrer la qualité de cet apprentissage en relation avec ces standards (Ekstrom, 1983). Il faut retenir que l'un des principes de la reconnaissance des acquis expérientiels est que « ce que l'étudiant connaît est plus important que la manière dont il l'a appris. Si cet étudiant peut démontrer que ses connaissances et habiletés sont raisonnablement comparables à celles qui sont acquises par un étudiant au collège (ou à l'université), alors les crédits sont octroyés. » (Christensen, 1975).

Les trois principaux moyens d'évaluer et d'accréditer l'apprentissage par l'expérience.

Les trois principaux moyens d'évaluer et d'accréditer l'apprentissage par l'expérience sont :

- les tests, incluant les tests standardisés, conçus spécifiquement pour l'évaluation de l'apprentissage antérieur et les tests bâtis par les enseignants (non-standardisés),
- les recommandations de crédits pour des cours offerts par les entreprises, l'industrie, les groupes d'action communautaire et les organismes bénévoles,
- l'évaluation individuelle, en utilisant la méthode du portfolio, les entrevues, les démonstrations ou autres techniques qui aident un individu à prouver ce qu'il a appris et est capable de faire.

La méthode du portfolio offre la plus grande flexibilité pour évaluer les apprentissages.

Chaque méthode comporte des avantages et des inconvénients. Les tests qui sont une des méthodes les plus répandues, semblent offrir la meilleure évaluation de l'apprentissage intentionnel, tel que l'examen relatif à l'auto-formation. Les tests standardisés favorisent un moyen de comparer les étudiants entre eux. Les recommandations de crédits fournissent un moyen rapide et facile de reconnaître l'apprentissage qui provient de cours non créditès ; cependant, c'est alors le cours et non l'apprenant qui est évalué. La méthode du portfolio qui a été mise au point pour évaluer l'apprentissage intentionnel offre la plus grande flexibilité pour évaluer les apprentissages résultant d'une variété d'expériences qu'un adulte réalise tout au long de sa vie.

Un éventail d'instruments a été crée pour aider les collèges et les universités à évaluer l'apprentissage par l'expérience. Le Council for the Advancement of Experiential Learning (CAEL) possède la documentation la plus vaste dans ce domaine. Ce matériel comprend les travaux de Willingham (1977) sur la manière de préparer un portfolio et les travaux de Knapp (1977) sur la manière d'aider l'adulte qui retourne aux études. Un « processus institutionnel type » est décrit par Stanley (1980), et Sansregret (1983) présente une synthèse des différents modèles, pratiques et instruments d'évaluation qui sont ou seront bientôt en usage.

4. Développement d'un portfolio

Selon Rydell et Irwin (1982) un portfolio est un document tangible qui contient les informations suivantes :

- un exposé des objectifs personnels et éducatifs d'un individu,
- un exposé clair des connaissances et habiletés acquises en dehors du collège pour lesquelles une personne désire obtenir des crédits académiques,
- une évidence du désir d'apprendre qu'a une personne.

Knapp et Gardiner (1981) parlent du portfolio comme d'un « processus appliqué » par lequel les expériences sont traduites en exposés d'apprentissages qui à leur tour servent à informer, à démontrer et à évaluer pour fins de reconnaissance académique.

Le portfolio comprend un ensemble de pièces qui prouvent la compétence d'une personne en rapport avec des cours et programmes et/ou emplois précis.

Selon les institutions, le portfolio peut varier sensiblement dans sa présentation, mais il demeure toujours un document comprenant un ensemble de pièces qui prouvent la compétence d'une personne en rapport avec des cours et programmes et/ou emplois précis (Sansregret, 1983).

Le développement du portfolio se fait avec l'aide d'un conseiller qui est en général un professionnel en éducation des adultes. Plusieurs institutions

offrent un cours crédité sur le développement du portfolio. Rydell et Irwin (1982) affirment que les étudiants ont besoin du support du groupe durant cette démarche. Ces auteurs indiquent qu'à cause du grand nombre d'étapes, les candidats ont besoin d'une assistance pour pouvoir identifier, décrire et relier les habiletés et connaissances acquises en dehors du milieu académique. Le développement du portfolio inclut également les apprentissages académiques reconnus officiellement au moyen de bulletins de notes et de diplômes. Le développement par un adulte d'un portfolio permet de faire un bilan de ses apprentissages en lui fournissant les moyens de retracer tout au long de sa vie les différentes habiletés qu'il a acquises et dont il n'a souvent plus très conscience. De plus, le développement du portfolio lui permet de constater les failles ou les « trous » et de pallier à ces omissions en allant chercher une formation pertinente.

Le développement par un adulte d'un portfolio permet de faire un bilan de ses apprentissages.

Dans certaines institutions dont Goddard College au Vermont, les candidats doivent avoir complété un semestre de cours réguliers avant de demander une évaluation de leurs acquis expérientiels. De plus, ils doivent avoir étudié durant un deuxième semestre avant de se faire reconnaître les apprentissages réalisés antérieurement à leur inscription au premier semestre. Le Vermont State College n'évaluera que le portfolio des étudiants déjà admis et ayant complété un semestre de cours. À Goddard, le développement du portfolio ne peut se faire qu'en vue de l'obtention éventuelle d'un baccalauréat et le portfolio ne servira jamais pour obtenir une maîtrise.

Le but du portfolio et ses critères d'évaluation.

La préparation du portfolio selon Willingham (1977) se fait dans le but de :

Identifier
Identifier l'expérience de vie par rapport au niveau collégial.

Articuler
Expliquer comment et quelle partie de cet apprentissage est reliée à un objectif académique.

Démontrer
Vérifier et fournir l'évidence de l'apprentissage.

Mesurer
Déterminer l'étendue et le type des apprentissages effectués.

Évaluer
Décider si l'apprentissage satisfait aux critères d'exigences et déterminer l'équivalence en crédits.

Inscrire
Inscrire les crédits ou la reconnaissance de l'apprentissage.

Rydell et Irwin (1982) insistent sur le fait que l'apprentissage par l'expérience qui doit être évalué dans le portfolio doit répondre aux six critères suivants :

1. L'apprentissage doit être mesurable.
2. L'apprentissage doit avoir un contenu tant théorique que pratique.
3. L'apprentissage doit être de niveau collégial ou universitaire.
4. L'apprentissage doit être applicable en dehors du contexte spécifique dans lequel il a été fait et doit servir de base à un apprentissage éventuel (futur).
5. L'apprentissage doit être suffisamment récent.
6. L'apprentissage doit démontrer une relation avec les objectifs de formation de la personne.

5. Les évaluateurs

Les évaluateurs, en plus d'avoir une formation reconnue en éducation des adultes, doivent être des experts dans le domaine de l'apprentissage à évaluer.

Whitaker (1976) parle du choix des évaluateurs et leur reconnaît des qualifications spécifiques telles que : expertise dans le champ d'intérêt,

expertise en psychométrie, familiarité avec les données dans un domaine précis, objectivité et motivation.

Étant donnée l'importance du rôle des évaluateurs, il faut penser à leur donner une formation spécifique.

L'équipe des évaluateurs peut alors présenter une diversité dans la composition de ses membres selon que les évaluateurs font tous partie de l'institution académique ou du marché du travail, faisant appel à l'assistance d'un membre de l'autre milieu, lorsque cela est nécessaire. Étant donné que le rôle des évaluateurs est de première importance à tous les paliers, il faut donc penser à leur donner une formation spécifique, ce qui constitue pour eux une excellente occasion de développer de nouvelles habiletés.

Stanley (1980) parle de nombreux bénéfices qui découlent de cette formation, entre autres, une diminution de l'inquiétude que certains d'entre eux ressentent face à une demande croissante de reconnaissance des acquis. Il appert que cette nouvelle formation constitue pour ceux qui la reçoivent une occasion d'améliorer leurs techniques d'enseignement, même dans les domaines traditionnels de l'éducation.

6. La reconnaissance des acquis, « un défi nouveau »

Mettre sur pied un système de reconnaissance des acquis permet de « distiller » les compétences facilitant à des adultes l'accès à des programmes de formation et à des emplois.

Ce système permet de reconnaître à chacun ce qui lui est dû, en rapport avec des objectifs de formation ou de travail.

Ce système permet de « positionner » les adultes au niveau de formation et/ou d'emploi qui convient le mieux à leurs habiletés maîtrisées. Il permet de reconnaître à chacun ce qui lui est dû, en rapport avec des objectifs de formation ou de travail.

Il fournit donc à la société une possibilité d'identifier et de bénéficier de l'apport de certains adultes dont les compétences sont difficiles à démontrer, compte tenu du peu de moyens disponibles jusqu'à maintenant pour évaluer la formation non académique. Au sujet de cette formation non formelle, on peut penser à Steve Wozniak (Fuhrmann, 1984), autodidacte et père de l'ordinateur Apple. Il a maintenant terminé sa dernière année d'études pour obtenir un baccalauréat en informatique. Sans aucun doute, d'autres adultes à l'instar de Wozniak pourraient apporter une contribution importante à la société si l'on pouvait leur fournir les moyens de démontrer leur savoir pour ensuite compléter leur formation.

La reconnaissance des acquis constitue donc un défi nouveau et d'importance pour les années à venir. Le rapport de la Commission Jean a formulé des recommandations et le ministère de l'Éducation a déjà alloué des budgets pour faire avancer la recherche dans ce domaine.

Il existe cependant un danger : c'est celui de vouloir avancer trop rapidement et de brûler des étapes essentielles à la bonne marche de ce nouveau défi. C'est celui également de vouloir tenter une foule d'expériences qui ne reposent sur aucun principe de base. Ces tentatives pourraient faire miroiter à la population adulte des avantages qui ne sont pas nécessairement ceux qu'elle est en droit d'attendre.

Il est donc indispensable, **entre autres**, qu'à partir de principes de base

- la recherche fondamentale s'intensifie,
- les universités et collèges se rencontrent et coordonnent ce dossier,
- les « experts » soient choisis parmi les formateurs d'adultes dont la compétence en ce domaine de la reconnaissance des acquis est indiscutable,
- le milieu académique et celui du travail se consultent régulièrement,
- les moyens et budgets nécessaires soient alloués,
- le domaine de la reconnaissance des acquis prenne une place bien définie dans la structure organisationnelle du monde académique.

Conclusion

Knowles (1970) parle du besoin de reconnaissance qu'ont les adultes « comme d'un besoin de sentir qu'ils ont de la valeur, qu'ils sont admirés et respectés par quelqu'un et pour quelque chose. »

Selon la C.É.F.A. (1982), la reconnaissance des acquis, c'est un jugement social et juridique.

Ce besoin de reconnaissance qu'ont les adultes fait donc appel à une conscience professionnelle et à une compétence scientifique rigoureuse de la part des intervenants. Au besoin, ces derniers pourraient se rappeler une définition de la C.É.F.A (1982) qui affirme que l'évaluation des acquis est un jugement mesuré, que la reconnaissance des acquis, c'est un jugement social et juridique.

Bibliographie

CAMPEAU, Daniel. *Commission d'Étude sur la Formation des Adultes*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Septembre 1979, p. 69.

CHRISTENSEN, Frank A. *Guidelines and Procedures for the Assessment of Experiential Learning and the Election and Training of Field Experts. CAEL Institutional Report No. 5*, William Rainey Harper College, Cooperative Assessment of Experiential Learning Project, Princeton, NJ, sept. 1975.

COLEMAN, J.S. *Differences between experiential and classroom learning*, in M.T. Keeton (Ed) *Experiential Learning : Radionale, Characteristics and Assessment*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1976.

EKSTROM, R.B. *Assessing prior learning experiences*, in R.B. Ekstrom (Ed) *Measurement, Technology and Individuality in Education, New Directions for Testing and Measurement*, No. 17, San Francisco, Jossey-Bass, 1983.

FUHRMANN, Mike. « Steve Wozniak, père de « Apple » est redevenu ingénieur », de la Presse canadienne, Montréal, *La Presse*, jeudi 26 avril 1984.

HOULE, C.O. « Deep Traditions of Experiential Learning », in M.T. Keeton and Associates *Experiential Learning : Radionale, Characteristics, and Assessment*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1978.

KEETON, M.T. ; TATE, P.J. (Ed). *Learning by Experience : What, Why, How*, New Directions for Experiential Learning, n° 1, San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1978.

KNAPP, Joan ; GARDINER, Mariane, *New Directions for Experiential Learning*, Vol. 14, San Francisco, Jossey-Bass, 1981.

KNOWLES, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education*, Associated Press, Follett Publishing Company, Chicago, 1970, 376 p. (p. 83)

RYDELL, Suzan T., IRWIN, Judith T. *Creditable Portfolios : Dimensions in Diversity*, Columbia MD, CAEL, November 1982.

SANSREGRET, Martha. *La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis*, Montréal, Cégep John Abbott en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec, 298p.

SANSREGRET, M., EKSTROM, Ruth B. *Awarding College Credit for Women's Nonpaid Work*, Paper presented at the Second International Interdisciplinary Congress on Women, The Netherlands, Groningen University, April 16-21, 1984, 10p.

SEEMAN, H. *A rationale and methodology for assessing and awarding credit for experiential learning or for cooperative education work experience*, *CVA/ACFP Journal*, Vol. 19, n° 3, Ottawa, Nov/nov. 1983.

STANLEY, Elizabeth. *Credit for Prior Experiential Learning. Information Series No. 210*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio. Ohio State Univ., Columbus, National Center for Research in Vocational Education, 1980.

WHITAKER, U.G., *Assessors and Their Qualifications*, in M.T. Keeton and Associates, Experiential Learning, Rationale, Characteristics, and Assessment. San Francisco, Josey-Bass Inc., 1976.

WILLINGHAM, Warren W. *Principles of Good Practice in Assessing Experiential Learning*, Cooperative Assessment of Experiential Learning Project, Princeton, NJ, 1977.

Compte rendu de l'allocution du répondant

Monsieur André Beaudet,
responsable du dossier sur les acquis expérientiels
à la D.G.E.A.

On peut affirmer aujourd'hui que le caractère permanent de l'éducation des adultes est acquis et qu'il s'agit maintenant de choisir quelle sorte de croissance on veut lui voir poursuivre.

La reconnaissance des acquis expérientiels (la R.A.E.), pour sa part, échelonne l'apprentissage non seulement pendant toutes les périodes de la vie, mais également dans tous les lieux géographiques où ces apprentissages se réalisent.

Après cette introduction, M. Beaudet énonce un certain nombre de propositions fondamentales que doit prendre en considération un établissement qui voudrait définir un projet en matière de R.A.E.

« Grâce à sa détermination, M. Beaudet sait capter l'attention de son auditoire. » Un participant

D'une part, l'évaluation et la sanction des apprentissages sont les deux moments-clés du processus de R.A.E.

Des apprentissages issus de toutes les circonstances de la vie.

D'autre part, les apprentissages ne proviennent pas uniquement de la fréquentation scolaire mais sont issus de toutes les circonstances de la vie qui favorisent l'acquisition de certaines connaissances et de certaines habiletés.

Par ailleurs, il est essentiel de faire porter l'évaluation sur les apprentissages eux-mêmes et non sur les expériences qui en ont été l'occasion, d'où l'importance de bien identifier les apprentissages. Et, à ce sujet, il faut remarquer que tous les apprentissages expérientiels n'ont pas à être évalués et sanctionnés : on ne retiendra que ceux qui sont pertinents à un programme de formation concerné par un projet de R.A.E. entrepris par l'établissement.

L'évaluation de l'apprentissage expérienciel doit tenir compte du projet éducatif de l'adulte.

La grille de lecture qui permet de juger de la pertinence d'un apprentissage expérientiel doit tenir compte du projet éducatif de l'étudiant adulte qui fait une demande de reconnaissance de ses apprentissages expérientiels : quels sont ses objectifs personnels ? Pour qu'il y ait sanction, il faut qu'il y ait évaluation et pour qu'il y ait évaluation il faut qu'il y ait démonstration des apprentissages faits. La stratégie et les mécanismes d'évaluation des apprentissages devront se développer en s'appuyant sur trois courants de recherche actuels : le courant docimologique, basé sur les tests et les entrevues, le courant « humaniste », centré sur le cheminement de la personne et le courant mécanique, axé sur les performances évaluées par les programmes de formation.

Pour conclure, M. Beaudet nous livre, en vrac, quelques considérations complémentaires.

Une implication lourde, laborieuse, mais extrêmement stimulante.

Peu importe le cheminement pris par l'établissement, la R.A.E. nécessite une implication lourde, laborieuse mais extrêmement stimulante de la part de tous les intervenants dans un programme, d'où l'importance d'un fort consensus concernant :

- les programmes sur lesquels on veut faire porter le projet ;
- les connaissances et les habiletés qui sont incluses dans le programme et qu'on souhaite reconnaître ;
- le pourcentage qu'on désire accorder à la R.A.E. dans l'évaluation globale d'une formation.

La R.A.E. : un contrat entre l'adulte et l'établissement ; et pour l'enseignant, l'apprentissage de nouveaux rôles.

Il est donc nécessaire de constituer un guide au bénéfice des adultes qui décident de s'insérer dans un tel processus. Un projet de R.A.E. doit déboucher sur un contrat entre l'étudiant adulte et l'établissement.

En conséquence, une stratégie de formation individuelle et personnalisée implique pour l'enseignant aux adultes l'apprentissage de nouveaux rôles.

D. L.

Entre les échanges et les conférences, une visite à l'Espace 7000 : le Collège Marie-Victorin, en collaboration avec la Chambre de commerce de la province de Québec, présente (entre autres manuels) L'enquête, accident de travail; Le contremaître municipal et la gestion I et II; Gestion du temps...

Compte rendu des questions et des commentaires de la deuxième conférence

M. Gilles Blain ouvrait le débat en exprimant sa préoccupation de la reconnaissance des acquis autodidactes dans des domaines culturels.

Selon Mme Sansregret, il peut y avoir reconnaissance des acquis de tout ce qui a été appris en autant qu'il y a un désir, un objectif d'aller plus loin. Par exemple : si un individu qui s'est formé lui-même désire postuler un emploi plus élevé, la méthode du portfolio lui permet d'identifier ce qu'il connaît, ce qui lui manque et ce dont il a besoin pour atteindre ses objectifs, et ce, en fonction de ce qui est offert dans un programme. Pour un individu donné, tous les apprentissages ne font pas l'objet d'une reconnaissance formelle ; on reconnaîtra ceux qui sont applicables à un objectif d'apprentissage précis.

M. Thibault fait remarquer que le « critère de l'évidence de la volonté d'apprendre » introduit un jugement de valeur qui n'est pas présent dans les propos des auteurs cités.

Mme Sansregret précise que ce critère veut mettre fin au « marché » des diplômes d'une part et, d'autre part, éviter les abus en terme de coûts financiers qu'implique, pour les institutions qui la pratiquent, la reconnaissance des acquis expérientiels.

De plus, pour les enseignants aux adultes les implications qu'entraîne la démarche de leur collège dans la R.A.E. sont nombreuses. M. Beaudet mentionne, à ce sujet, que les tâches de l'enseignant aux adultes ne se limitent pas uniquement à enseigner en classe ; son rôle est plus polyvalent et l'évaluation de type formatif, par exemple, fait appel à plusieurs compétences pédagogiques. Il nous informe qu'il existe une dizaine d'institutions dans la région de Montréal et ailleurs au Québec (en particulier celles de Jean-Talon et de Saint-Félicien) où se développent des expériences de R.A.E. ; ces expériences sont encore toutes naissantes, les doyens dans le domaine ayant tout au plus deux ans d'ancienneté.

Par ailleurs, il est essentiel de respecter un processus dans la R.A.E. par opposition à une reconnaissance « par évidence » de la compétence d'un individu. On rappelle le cas de Steve Wozniak cité par Mme Sansregret un peu plus tôt.

Pour les étudiants adultes, une démarche de reconnaissance des acquis expérientiels est déjà un lieu d'apprentissage ; ils découvrent qu'ils font un cheminement en assumant la démonstration de leurs acquis (apprentissages au niveau de la « connaissance de soi ») et accèdent à la sanction de cette reconnaissance au moment de la remise du diplôme en fin de formation (apprentissage au niveau de la « valorisation de soi »).

Des études américaines démontrent, d'autre part, que les institutions ne respectant pas le processus de R.A.E. se sont vu disqualifier par des entreprises. M. Beaudet fait remarquer que la reconnaissance par le système scolaire n'est qu'une des formes de reconnaissance possibles et que les institutions dotées d'un régime pédagogique et qui ont un minimum de savoir-faire en évaluation et reconnaissance des acquis expérientiels ont vu augmenter leur clientèle ainsi que la qualification de leur personnel.

Les développements actuels dans le domaine de la R.A.E. autorisent un espoir fantastique dans l'ordre d'une formation plus adéquate pour les formateurs et dans la perspective d'une prise en charge par l'étudiant adulte de son propre projet éducatif. Toutefois, la mise en place d'une stratégie d'évaluation devra reposer sur une réflexion et une planification et les mécanismes d'implantation devront avoir été préalablement planifiés.

Selon l'expression de Mme Sansregret, il faut « se hâter lentement » ; nous sommes à l'époque de la troisième transformation notable dans le domaine de l'éducation aux adultes, d'où la nécessité d'une concertation provinciale entre

tous les organismes concernés et une volonté politique de mener à terme un tel projet.

D'un point de vue épistémologique, M. Serre s'interroge sur la difficulté pour les formateurs de « nommer » les acquis qui feront l'objet d'une reconnaissance de la pratique de l'étudiant. À ce propos, Mme Sansregret nous informe qu'aux États-Unis on voit changer le mode théorique de formation, même chez les jeunes, depuis qu'on intègre une formation de plus en plus pratique (par exemple, un an de cours, un an de travail). La R.A.E. permet alors d'identifier les acquis pratiques et les relie ensuite aux besoins de connaissances théoriques à combler.

D. L.

Un auditoire aussi attentif au contenu des questions qu'à celui des conférences.

À l'Espace 7000
Aux éditions Saint-Martin, Gaston Pineau et Marie-Michèle Produire sa vie, autoformation et autobiographie, 1983.

À l'Espace 7000
Entre autres contributions des éditions Larousse, Comment s'initier à la linguistique (1975) de Françoise Dubois-Charlier et Danielle Leeman.

« On mange, on boit et on jase, jase, jase... » ou encore « On mange, on boit, on échange et on jase, jase, jase... »
Des participant(e)s

À l'Espace 7000
Le Collège Marie-Victorin expose quelques cours diffusés dans le quotidien La Presse *et l'hebdomadaire le* Progrès-Écho *de Gaspé. Entre autres documents : Les micro-ordinateurs de Pierre J. Bourgault et Utilisation d'un journal comme moyen d'enseignement à distance, proposé par le service de l'Éducation des adultes de l'UNESCO et dirigé par le service de Recherche et de développement pédagogiques du Collège Marie-Victorin (août 1982).*

ATELIER 1

Le service de l'enseignement aux adultes de niveau collégial : une organisation intégrée ou une organisation différenciée

Texte liminaire de Monsieur Gaétan Poirier,
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
à l'enseignement aux adultes du cégep de Lévis-Lauzon

Quel beau sujet de débat ! Deux thèses s'affrontent, chacune reposant sur un fondement de vérité suffisamment large pour lui donner toutes les apparences de l'évidence. Pourtant, et au risque de choquer bien des gens, si je n'étais allé vérifier dans mon Petit Robert, j'aurais affirmé que tout le débat s'est fait jusqu'ici autour d'un sophisme que peu de gens ont semblé percevoir. Mais voilà, mon Petit Robert me dit que le sophisme implique généralement la mauvaise foi. Sachant pour avoir vécu au coeur du débat depuis une quinzaine d'années que les tenants de l'intégration comme ceux de la différenciation sont honnêtes, je dirais, tout au plus qu'il s'agit d'un malentendu, résultant d'un mauvais syllogisme, involontairement entretenu.

Un débat qui, d'une décennie à l'autre, n'arrive jamais à sa conclusion.

Ce malentendu aidant, le ministère de l'Éducation, les collèges, les services d'Éducation des adultes et même l'enseignement aux adultes ont été continuellement perturbés par ce débat qui, d'une décennie à l'autre, n'arrive jamais à sa conclusion.

D'autres connaissent beaucoup mieux que moi l'histoire de l'Éducation des adultes au Québec, l'évolution des pratiques pédagogiques, l'évolution des structures et des champs d'intervention. Le colloque, d'ailleurs, fait une place à ce volet de la problématique de l'enseignement aux adultes. Pour ma part, je me limiterai à souligner que l'existence d'une direction générale distincte pour l'Éducation des adultes au ministère de l'Éducation, d'une commission distincte pour les coordonnateurs de l'Éducation des adultes au sein de la Fédération des Cégeps, et aussi l'existence de services distincts pour l'Éducation des adultes dans les collèges ne pouvaient que renforcer l'apparente nécessité de doter les institutions de structures administratives spécifiques lorsque les besoins de la clientèle étaient spécifiques.

Les structures mises en place pour répondre aux besoins des adultes ont donné de meilleurs résultats que celles qui devaient répondre aux besoins de la clientèle dite « régulière ».

Si aujourd'hui on veut faire un bilan, force nous est de constater, et je l'affirme avec conviction, que compte tenu des moyens mis à leur disposition, les structures mises en place pour répondre aux besoins des adultes ont donné de meilleurs résultats que celles qui devaient répondre aux besoins de la clientèle dite « régulière ». Beaucoup plus souples, beaucoup moins tatillonnes, elles ont vieilli moins rapidement et dans bien des cas, elles ont entraîné dans leur sillage l'enseignement régulier ou, malheureusement, le statu quo a trop souvent été la règle. Ce bilan positif n'est pas suffisant cependant pour me convaincre qu'il faille absolument, pour répondre à des besoins spécifiques, doter les institutions de structures administratives différenciées.

Il appartient à l'institution elle-même de se doter de la structure administrative qu'elle juge la plus appropriée.

Est-il nécessaire de rappeler que ce sont les institutions qui sont porteuses de la mission de formation des adultes et non les individus qui y travaillent ? Est-il nécessaire de rappeler également qu'il appartient à l'institution elle-même de se doter de la structure administrative qu'elle juge la plus appropriée pour s'acquitter de sa mission ? Or, rien ne prouve qu'il faille autant de structures administratives différenciées qu'il y a de besoins spécifiques à combler. La structure administrative est donc et doit rester avant tout un outil que se donne une organisation pour s'acquitter de sa mission. Dans cette perspective, les besoins de la clientèle doivent être considérés comme l'un des paramètres qui influenceront le choix de la structure, mais ce sera alors un paramètre parmi d'autres et qui pourra lui aussi être objet de compromis.

Pour avoir été directeur des Services pédagogiques et directeur général d'un cégep, je crois pouvoir parler en connaissance de cause des problèmes qu'a posés aux institutions l'existence de ces structures administratives différenciées. Et ici, je ne parle pas des frustrations ressenties par un directeur général ou un directeur des Services pédagogiques qui apprend par un collègue d'un autre collège ce qui se passe dans son collège et supposément sous son autorité. Quand il n'y a pas de mauvaise foi, ce genre de situation peut être ramené à un simple problème de communication. Ce dont je veux parler surtout, c'est de l'absence des institutions, en tant que telles, aux moments et aux endroits où

sont discutées les grandes orientations en Éducation des adultes et où se sont prises des décisions majeures.

Le personnel directement affecté aux services d'Éducation des adultes dans les collèges et au ministère de l'Éducation est favorable dans l'ensemble au maintien des structures différenciées.

J'ai affirmé précédemment que les structures administratives différenciées avaient été avantageuses pour les adultes. Force nous est de constater également que le personnel directement affecté aux services d'Éducation des adultes dans les collèges et au ministère de l'Éducation est favorable dans l'ensemble au maintien des structures différenciées. Pourtant, le ministère de l'Éducation du Québec a opté pour une structure intégrée et je connais plusieurs directions de collège qui souhaiteraient poser le même geste. Je ne prétends pas que tous les efforts ont été faits, que ce soit au ministère de l'Éducation du Québec ou dans les collèges, pour assurer des liens fonctionnels entre les institutions et leurs directions ou services d'Éducation des adultes, mais si, comme je le prétends, la structure administrative doit d'abord répondre aux besoins organisationnels, je me dois de respecter leurs choix.

Peu importe la structure, la mission institutionnelle restera la même. Ce dont les adultes ont le plus besoin, ce n'est pas d'une structure administrative qui leur soit propre, mais de services de formation et de support qui conviennent à leurs besoins. Quant aux institutions, elles ont la responsabilité de s'assurer que les structures administratives qu'elles se donnent non seulement favorisent une saine gestion, mais sont également compatibles avec les besoins de leur clientèle.

Tant et aussi longtemps que la mission de formation des adultes sera confiée au ministère de l'Éducation du Québec et aux cégeps, l'administration de leurs interventions devra nécessairement passer par une structure qui leur permettra d'assumer pleinement leurs responsabilités. Il va de soi cependant que l'État pourrait confier cette mission à des organismes constitués uniquement à cette fin, et il n'est pas sûr que la qualité des services offerts aux adultes serait alors nécessairement diminuée.

Pour aller jusqu'au bout de mon argumentation, j'irai jusqu'à affirmer, en conclusion, que si l'on fait la preuve qu'il faut une structure administrative spécifique chaque fois qu'il faut répondre à des besoins spécifiques, ceux des adultes le sont suffisamment pour que l'on retire aux cégeps et au ministère de l'Éducation du Québec la mission de répondre à leurs besoins de formation.

Même si tous les chemins mènent à Rome, quand on est en bateau, ils ne nous sont pas tous accessibles.

À l'Espace 7000 :
Le Centre des professionnels de la vente du Collège Marie-Victorin expose L'art d'écouter *(1977),* La motivation et le vendeur *(1977),* etc.

À l'Espace 7000 :
Le CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) expose, entre autres, quelques numéros de Pédagogique, *revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire.* Enseigner aux adultes *(1982), bibliographie critique compilée grâce à la collaboration d'enseignants aux adultes du Collège Marie-Victorin, de même que* Andragogie, textes choisis, *collection dirigée par Nicole Poulin et André Thibault de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.*

Compte rendu des discussions de l'atelier 1

Après la lecture d'un texte qu'il dit lui-même provocant, M. Poirier pacifie l'atmosphère du baume irrésistible de sa pipe...

L'exposé présenté par M. Poirier qui intervenait à titre de personne-ressource de l'atelier a été le coup d'envoi d'une discussion au rythme particulièrement soutenu entre la douzaine de participants rassemblés autour de la même table.

Cette discussion a été l'occasion d'un échange de points de vue dans le but de cerner ce que sous-tendent les thèses de l'intégration et de la différenciation, et cela tant au plan conceptuel que dans la pratique des collèges.

Cette discussion a permis aussi d'en arriver à la formulation de quelques recommandations relativement à une telle problématique.

Sans reprendre dans le détail tout le cheminement effectué par les participants pendant les quelque deux heures qu'a duré le débat, cheminement largement alimenté par un questionnement en commun et par un partage d'observations et d'expériences, il apparaît possible de dégager les principaux éléments qui sont ressortis de cet échange.

L'atelier s'est tout d'abord attaché à essayer de définir le concept d'intégration et à voir ce qu'il en est dans la réalité.

S'agit-il d'un « nivellement total » dans lequel les étudiants des secteurs tant régulier qu'adulte se retrouvent dans les mêmes cours ?

Cette politique du décloisonnement est effectivement appliquée en certains endroits aux dires d'un participant. Elle présenterait toutefois l'inconvénient suivant, à savoir qu'en voulant supprimer les « ghettos » l'on a exigé, chemin faisant, que les étudiants adultes soient assujettis à l'obligation de suivre quatre cours par session comme c'est le cas pour ceux du secteur régulier.

S'agit-il encore d'une intégration purement administrative sur la base d'un organigramme unique pour les deux secteurs avec une autonomie, et dans une différenciation, au niveau pédagogique ?

Indéniablement, cette intégration administrative est largement répandue dans un grand nombre d'institutions. Elle passe par des services offerts indistinctement aux deux clientèles et par la différenciation quant aux programmes.

Un rappel des positions de la Commission Jean et du ministère de l'Éducation fait suite à cette partie du débat.

Dans l'atelier de M. Poirier, animé par Bernard Pepin, beaucoup d'appelés... mais peu d'élus

La Commission Jean ne recommandait pas l'intégration proprement dite. Elle s'est prononcée pour le maintien de services spécifiques aux adultes relativement aux objectifs, programmes et approches, sans pour autant marginaliser les services de l'enseignement aux adultes.

Quant au ministère de l'Éducation, il recommande un accès plus large aux services offerts à la clientèle tout en maintenant la distinction entre les deux populations.

C'est, au retour des trente minutes de pause, Bernard Pepin qui relance le débat par une synthèse vigoureuse de la première partie ...

Suite à cette première partie largement consacrée à l'intégration telle qu'elle est appliquée, certains points de vue et certaines recommandations sont exprimés. C'est ainsi que, pour M. Poirier, on peut fort bien concevoir l'intégration avec la différenciation : l'intégration doit être bien autre chose qu'une simple intégration administrative comme c'est le cas actuellement. Elle devrait signifier la pleine reconnaissance de la place qu'occupent les étudiants adultes au sein des collèges. Cette reconnaissance est inscrite à part entière dans la mission des institutions : différenciation, non pas au niveau des structures mais au niveau de la reconnaissance des besoins spécifiques aux étudiants adultes et des réponses qu'on doit leur apporter. Telle est, pour M. Poirier, une intégration bien comprise, qui permettrait aux étudiants adultes d'avoir accès à tous les services que le collège offre dans le respect de leurs besoins spécifiques.

La nécessité d'attacher une importance toute particulière aux besoins des étudiants adultes a conduit l'atelier à discuter assez longuement de l'adulte étudiant, considérant qu'il poursuit un cheminement scolaire discontinu, et des meilleures façons de répondre à ses besoins.

Au chapitre des réponses adaptées aux besoins des adultes, il a été fait mention des professeurs et de leur statut, des différents diplômes offerts et des politiques d'évaluation.

Les participants ont été assez unanimes à recommander que l'on engage des professeurs à temps plein sélectionnés sur la base de critères bien définis, dès lors qu'on admet que l'enseignement n'est pas le même selon qu'il s'agit d'étudiants adultes ou d'étudiants du secteur régulier. Aux dires de certains, c'est précisément à ce niveau, celui des enseignants, que l'on devrait reconnaître la différenciation en terme de structure, alors que le plus souvent les professeurs qui enseignent aux adultes, ou complètent leur charge en étant rattachés au secteur régulier, ou sont des chargés de cours travaillant donc isolément sans le support d'une équipe.

Au sujet des diplômes, des participants se sont félicités de la possibilité envisagée d'un D.É.C. sans mention que les collèges pourraient être amenés à recommander après que l'étudiant aurait franchi différentes étapes en accumulant un certain nombre de crédits de différents programmes : on décèle là une ouverture intéressante aux besoins spécifiques des adultes.

Enfin, à propos de la politique d'évaluation qui concrétise d'ailleurs la différenciation, les portfolios qui permettront de tenir davantage compte des apprentissages expérientiels constituent aussi une réponse adaptée aux besoins propres de l'étudiant adulte.

A. A.

À l'Espace 7000 :
Le Centre de consultation des services de l'animation et de perfectionnement à l'enseignement aux adultes propose parmi plusieurs textes le rapport de la C.É.F.A., Apprendre, une action volontaire et responsable *et la recherche de Marthe Sansregret,* La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis, *publiée par le cégep John Abbott en collaboration avec la Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1983.*

ATELIER 2

Étudiant-adulte et travailleur(euse)-étudiant(e) : le dossier de la formation professionnelle

Texte liminaire de Monsieur Claude Ruel,
Responsable du dossier de la formation professionnelle
au Bureau du sous-ministre de l'Éducation

Évoquer la perspective de l'éducation permanente ou de la formation continue constitue une profonde remise en question de la vision trop souvent « monopolistique » entretenue par de nombreux établissements scolaires en matière de formation prise au sens le plus large ou plus spécifiquement, en matière de formation professionnelle des adultes.

Les établissements scolaires, demeurant des lieux importants dans lesquels on continuera à dispenser la formation professionnelle, voient soudainement leur rôle s'inscrire en complémentarité avec de nombreux autres lieux où peuvent être acquises et développées des compétences générales ou spécifiques et qui constituent des éléments de ce que nous appelons la formation professionnelle.

L'école traditionnelle ne constitue qu'un des nombreux lieux d'apprentissage de l'adulte.

Déjà, au début des années 1970, la Commission internationale de l'UNESCO présidée par Edgard Faure, et dont le rapport s'intitulait *Apprendre à être*, nous proposait cette perspective de la « Cité éducative » dans laquelle on retrouvait de très nombreux lieux d'apprentissage. L'école traditionnelle ne constituant qu'un de ces lieux. . . Et c'est à ce prix que s'actualisera le concept d'éducation permanente ou continue.

L'eau en avant plan de la photo symbolise bien la soif de la « Cité éducative » dont brûle M. Ruel.

Une telle perspective suscite très souvent de vives réactions dans les divers établissements scolaires qui ne voient pas toujours très bien comment ils doivent redéfinir leur action dans ce nouveau contexte. Les ressources en place, souvent très spécialisées, s'accommodent assez mal de la simple perspective du changement. . . L'inconnu généré par ce contexte nouveau provoque un certain nombre d'attitudes et de réactions de défense, du moins dans un premier temps.

Pourquoi n'y aurait-il pas place pour divers intervenants en amont et en aval des établissements scolaires ?

Pourquoi ne pourrait-on pas imaginer des rôles nouveaux pour les ressources humaines y oeuvrant ?

Une pédagogie très largement basée sur des « contenus » ne se concilie-t-elle pas difficilement avec la reconnaissance d'acquis expérientiels ?

Comment établir des ponts entre la formation professionnelle acquise en milieu scolaire et celle qui s'acquiert en milieu de travail ? . . .

On s'accorde assez facilement à reconnaître le rôle important, sinon déterminant, joué par les stages en milieu de travail dans la formation professionnelle des jeunes ; n'est-il pas un peu inquiétant de constater la grande difficulté qu'éprouve l'école lorsqu'un travailleur désire réinvestir, dans le cadre d'une formation professionnelle donnée, ses acquis en milieu de travail ? . . .

Les divers diagnostics posés sur le monde scolaire en matière d'éducation permanente furent chaque fois assez sévères. Chaque fois le monde scolaire a argumenté et a résisté. . .

Le présent colloque nous interpelle tous une fois de plus ! Cette fois, il s'agit d'une politique gouvernementale nous proposant un « Énoncé d'orientation et un plan d'action en éducation des adultes » dans une perspective d'éducation permanente. L'occasion ne pourrait être meilleure pour amorcer ou poursuivre une réflexion.

Dans cet effort pour inventorier de nouvelles pistes d'action, pour définir de nouveaux modes d'intervention, pour resituer l'école à travers ces lieux multiples d'apprentissage, **quelle place ferons-nous à l'adulte ?**

Saurons-nous adapter nos cadres et nos ressources aux besoins de l'adulte ?

Saurons-nous nous adapter, adapter nos cadres et nos ressources aux besoins multiples de milliers de Québécoises et de Québécois ou. . . devront-elles et devront-ils adapter leurs besoins ? . . .

Je fais en terminant le rêve que nous réussirons à relever le défi proposé, mais comme l'écrivait Dom Helder Camara :

> «Lorsque je suis seul à penser à quelque chose, c'est un rêve ; quand nous sommes des milliers à penser ensemble à cette même chose, c'est déjà le début de la réalité ! » . . .

À l'Espace 7000 :
Dans la présentation des Éditions Préfontaine de Saint-Jean-sur-le-Richelieu, le manuel de Louise Marchand, Initiation à l'éducation des adultes, *1982.*

Compte rendu des discussions de l'atelier 2

« C'est un texte qui n'aurait peut-être pas dû être produit. » C'est en ces mots que M. Ruel nous présente son texte.

Place à la dynamique du groupe ! Vienne la « Cité éducative » dont rêvait Edgar Faure ! Son séjour au ministère de l'Éducation n'a pas encore eu raison des visions utopiques de M. Ruel. Sa cohérence reste entière et il nous entraîne tous dans son rêve pendant quelques heures.

« La provenance variée des participants permet un échange fort intéressant sur les grandes questions de l'éducation. . . »
Un observateur

Mais l'atelier compte plusieurs vieux routiers de la pratique éducative dont l'expérience n'est pas toujours compatible avec le chant des sirènes. C'est le réveil progressif à des réalités un peu plus prosaïques. Une intervenante souligne l'injustice sexiste qui la prive d'une portion importante du salaire du mâle qu'elle remplace. Une autre précise que même le ministère des Affaires sociales incite les formateurs d'adultes à livrer surtout du contenu. Un coordonnateur de stages se demande comment amener nos adultes à définir leur démarche éducative en termes d'objectifs à la fois personnels et professionnels, alors qu'on n'a pas d'emprise sur le domaine du travail. Une formatrice d'adultes applaudit aux principes andragogiques qui sous-tendaient les commissions Ryan et Jean, mais doute qu'on puisse actuellement se payer le luxe que les années 1970 avaient laissé entrevoir en andragogie.

Devant les inquiétudes de formateurs d'adultes qui ne récusent pas pour autant une vision futuriste à la Edgar Faure, M. Ruel choisit d'être porteur de plus de questions que de réponses. « Faut-il s'accrocher pour risquer un jour d'être décroché ? » Voilà la question qu'il nous pose avant de nous orienter vers le rôle de l'enseignant dans la pluralité des lieux d'intervention.

Suivent alors des témoignages sur différentes expériences andragogiques. Chez Bell Canada, on voudrait faire de l'enseignant un accompagnateur de l'adulte, mais on s'inquiète de savoir si les formateurs ont la formation voulue. Notre facilité à livrer du contenu n'est-elle pas plus grande que notre facilité à accompagner l'adulte dans ses propres objectifs de formation ?

Aux Affaires sociales, par ailleurs, un programme ministériel visant la diminution du taux de mortalité à la naissance rejoint une clientèle qui vient d'abord pour recevoir du contenu, mais s'oriente progressivement vers un échange sur du vécu pour déboucher sur des groupes de support parallèle.

Dans un collège, les jeunes qui ont pu prendre des cours avec des groupes composés majoritairement d'adultes ont trouvé l'expérience des plus enrichissantes. Ne serait-ce pas à la fois à cause de la participation intéressante des adultes et de la démarche plus andragogique de l'éducateur ?

« Travailleuses ou étudiantes adultes, elles ont à se faire une place à bout de bras dans notre système d'éducation. . . »
Un observateur

Quelques participantes évoquent l'injustice faite aux femmes et la lutte de celles-ci pour une reconnaissance égale de statut. L'animateur, M. Beaudet, situe la reconnaissance des acquis expérientiels dans l'ensemble de ce mouvement féminin.

Certaines se demandent jusqu'où cette reconnaissance des acquis expérientiels en termes de crédits n'est pas une arme à deux tranchants dans la mesure où l'opération « crédits » risque de vider le vécu à la fois de sa motivation profonde et de sa créativité.

Tous les participants semblent s'entendre pour parler dosage, respect de ce qui est déjà en place, nuances, progression vers un long terme, mais pas à pas. Ce qui amène M. Ruel à nous demander quels seraient les trois premiers pas en termes d'attitudes qui, selon les participants, favoriseraient la progression dans la bonne direction.

La question rencontre tant d'intérêt que les trois pas prévus deviennent dix attitudes de base à maintenir et à promouvoir en andragogie.

Les voici, en résumé :

1. Respecter les autres intervenants ;
2. Se concerter entre les différents paliers ;
3. Développer la souplesse et la capacité de s'adapter ;
4. Maintenir une humilité pour s'effacer au profit d'autres ressources ;
5. Écouter l'adulte et doser le contenu ;
6. Utiliser la compétence des étudiants adultes ;
7. Faciliter aux adultes les changements de carrière ;
8. Devenir facilitateurs de développement ;
9. Informer les adultes de toutes les ressources disponibles ;
10. Associer les différentes administrations au projet andragogique.

En conclusion, M. Ruel nous cite le philosophe Gustave Philon : « Chaque fois que vous êtes dans le doute, restez dans le côté ensoleillé du doute. »

J.-P. A.

En ce moment, à l'Espace 2000

Le service de l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin présente, parmi moult textes, Méthodologie d'appoint. Pour une pratique du travail intellectuel de niveau préuniversitaire *(1983) de Gilles Tremblay*, Cahier de tutorat en méthodologie d'appoint *(1983) de Johanne Charbonneau-Côté et* Programme de formation et d'instrumentation pour les parents en contact avec des enfants présentant un handicap mental, *élaboré par Yolland Roy, 1984.*

ATELIER 3

Mise en place d'une pédagogie particulière à l'adulte . démarche d'adaptation ou démarche de création ?

Texte liminaire de Monsieur Jean-Marc Harnois,
Consultant en planification et gestion de programmes

Dans la mesure où l'on veut explorer le concept de « pédagogie aux/des adultes » il peut être utile de se poser les questions suivantes :

a) S'agit-il d'une démarche d'adaptation ou de création ?

b) Quelles en sont les composantes essentielles ?

c) Y a-t-il une ou plusieurs « pédagogies aux adultes » ?

d) Comment peut-on différencier l'une de l'autre ?

e) Est-il possible de s'auto-évaluer en terme de profils andragogiques ?

La recherche d'une réponse à la première de ces questions nous conduit rapidement vers les constats suivants :

1) Les deux démarches impliquent des fondements idéologiques qu'il faut mettre à jour.

2) Le concept de « pédagogie aux adultes » est stérile à moins qu'on articule conceptuellement ce qu'on entend par approche andragogique.

Le concept de « pédagogie aux adultes » est stérile à moins qu'on articule conceptuellement ce qu'on entend par approche andragogique.

L'investigation de ces deux constats nous fait déboucher sur les composantes essentielles à toute pédagogie aux adultes, à savoir :

- des pôles idéologico-éducationnels,
- des conceptions éclatées/systémiques de l'andragogie.

Ceci amorce une réponse à notre seconde question.

On peut définir un pôle éducationnel comme étant la manifestation d'une tendance spécifique chez un enseignant, qui se caractérise par l'intégration d'une triple affinité idéologique aux niveaux sociopolitique, psycho-pédagogique et socioculturel, et qui oriente à ce titre la conception/réalisation/évaluation de ses démarches éducatives.

Il existe quatre pôles éducationnels susceptibles d'orienter un gestionnaire ou un intervenant en éducation des adultes :

- le pôle bureaucratique,
- le pôle humaniste,
- le pôle prolétarien,
- le pôle écologique.

Chacun des ces pôles implique un projet de société et un projet éducationnel différents voire même parfois antagonistes.

Une illustration de ces disparités idéologiques se retrouve dans la vision déterministe que chaque pôle introduit dans le décodage d'un projet éducatif.

En effet pour le pôle bureaucratique, le processus éducationnel s'inscrit dans une forme d'hétérodéterminisme, l'humaniste favorise plutôt l'autodéterminisme, le prolétarien privilégie le biais sociodéterministe et l'écologique conçoit plutôt l'éducation d'une manière multidéterminée.

Par ailleurs, une lecture des convergences de ces pôles fait ressortir certaines affinités entre le bureaucratique, l'humaniste et le prolétarien ; on note cependant que l'écologique se démarque sensiblement des trois premiers.

Des conceptions qu'on peut se faire du processus andragogique ou des modèles andragogiques ressortent diverses façons de concevoir l'adulte et l'enseignant.

D'autre part, au chapitre des conceptions qu'on peut se faire du processus andragogique ou des modèles andragogiques, ressortent diverses façons de concevoir l'adulte en apprentissage et l'enseignant en interventions éducatives.

On peut résumer l'ensemble de toutes les options possibles autour de cinq conceptions différentes de l'andragogie.

- C'est une politique d'éducation des adultes.
- C'est une philosophie de formation des adultes.
- C'est une méthodologie d'enseignement aux adultes.
- C'est un système de formation et de développement des adultes.
- C'est une superbe et vaste fumisterie.

Chacune de ces conceptions met en relief un contenu conceptuel différent quant à la vision de l'enseignement aux adultes.

Les tenants d'une politique d'éducation insistent sur la nécessité de mettre à jour une idéologie éducative, ceux qui portent la lunette philosophique cherchent à décoder surtout le modèle de compréhension des apprentissages qui est en cause, ceux qui jurent par la méthodologie mettent l'emphase sur des techniques scientifiques de structuration d'un environnement éducatif.

Se démarquant de ces trois visions éclatées de l'andragogie, on retrouve les ingénieurs systémiques qui conçoivent l'andragogie comme un supersystème de formation incluant les trois visions précédentes conçues comme trois sous-systèmes **rigoureusement** interdépendants et indissociables.

Enfin, chez ceux qui évoquent la fumisterie, il s'agirait plutôt d'une superbe mystification pseudo-scientifique qui occulte des compétences et habilités qui sont en réalité « d'ordre biologique » (on a ça dans le sang ou non).

Une multitude de scénarios ou de pédagogues ou de profils andragogiques différents.

Considérant qu'une pédagogie aux adultes fera toujours appel à un pôle éducationnel donné ainsi qu'à une conception spécifique de l'andragogie et comme on a démontré qu'il y avait quatre pôles et cinq visions andragogiques, on peut par conséquent imaginer que le « pairage » de chacun des quatre pôles éducationnels avec chacune des cinq visions andragogiques débouchera sur une multitude de scénarios ou de pédagogies ou de profils andragogiques différents.

Chacun de ces profils aura une spécificité qui sera conditionnée par un pôle éducationnel *x* et une conception de l'andragogie *y* ; parfois ils pourront être complémentaires, d'autres fois ils seront carrément antagonistes les uns par rapport aux autres.

Voilà qui répond à nos troisième et quatrième questions du départ.

Donc, un gestionnaire en éducation des adultes ainsi qu'un enseignant aux adultes sont des visages non pas à deux faces mais à plusieurs faces.

Chacun en effet possède un profil andragogique actuel et d'autres en potentialité.

Tout changement de pôle éducationnel et/ou de conception de l'andragogie a pour conséquence de virtualiser le profil actuel et d'actualiser un des profils virtuels.

Une auto-évaluation de son profil andragogique : un outil intéressant.

Un test d'auto-évaluation de ses profils andragogiques peut être un outil intéressant pour quiconque désire prendre conscience de son « self d'andragogue ».

Voilà qui répond à la dernière question.

L'éducation permanente demeure une pratique utopique ou une utopie pratique tant et aussi longtemps qu'on ne fait pas des choix idéologiques, philosophiques et méthodologiques qui sont :

- théoriquement pertinents,
- opératoirement conciliables,
- délibérément réalisés.

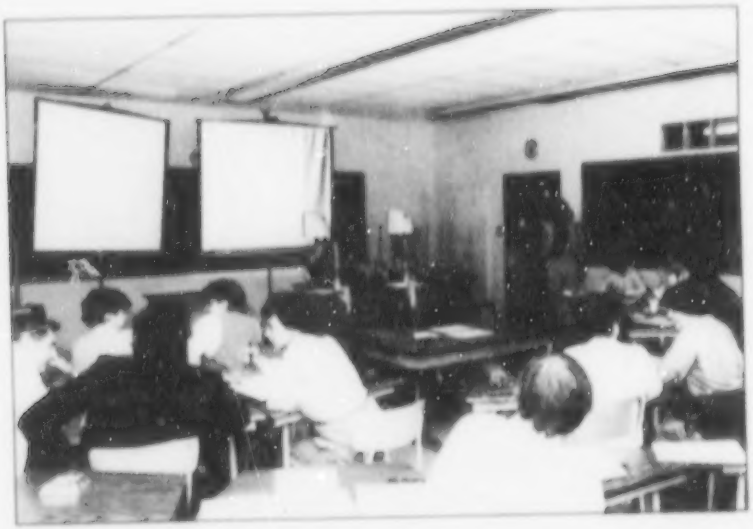
Par ailleurs, la rencontre de ces conditions fait de l'éducation permanente pour les étudiants :

- un projet éducatif significatif,
- un instrument de développement individuel et collectif efficace ;

pour les intervenants

- un cadre de référence conceptuel adapté aux besoins du moment,
- un champ propice à l'expérimentation de nouveaux modèles d'intervention éducative,
- une méthodologie de prise de conscience croissante des essences/finalités de l'éducation.

Comme l'affirme M. Harnois, l'animateur :
« L'important pour trouver sa niche idéologique d'andragogie est de se positionner et de s'introspecter. »
Une observatrice



Compte rendu des discussions de l'atelier 3

Après avoir salué le groupe, M. Harnois invite chaque personne à se présenter et à préciser le rôle ou la fonction qu'elle remplit en éducation des adultes et dans quel milieu. C'est avec plaisir que l'on constate la présence de participants et de participantes venant d'endroits aussi diversifiés que Rimouski, La Pocatière, Ottawa, Shawinigan, Québec et Saint-Hyacinthe.

Monsieur Harnois nous informe qu'il met à la disposition du groupe une documentation portant sur la mise en place d'une pédagogie particulière aux adultes. Il sollicite l'implication de tous et de toutes dans l'atelier, d'autant plus que l'expérience de chacun et de chacune en fait une personne-ressource capable d'enrichir la discussion sur le sujet abordé.

« J'ai eu droit à un exposé théorique sur l'andragogie... »
Une participante

Dans le but d'explorer le concept de « pédagogie aux adultes », M. Harnois pose la question suivante : « D'après votre opinion et votre expérience personnelles, la mise en place d'une pédagogie particulière aux adultes est-elle une démarche d'adaptation ou de création ? »

Après un échange d'opinions en petits groupes, c'est la mise en commun. De façon générale, l'adaptation et la création sont vues comme étant d'égale importance et s'emboîtant l'une dans l'autre.

L'adaptation à la clientèle est primordiale car elle nous amène à tenir compte de l'hétérogénéité des besoins, des acquis, des buts de formation et des conditions de vie des adultes qui s'engagent dans une formation. L'enseignement se doit donc d'être dynamique par la création de conditions pédagogiques favorables au cheminement de l'adulte.

« Un exposé de haute voltige, comment pourrais-je intégrer tout cela dans mon quotidien ? »
Une participante

Poursuivant sur le sujet, M. Harnois met en évidence l'importance de faire reposer une démarche d'adaptation aussi bien que de création pédagogiques sur une idéologie éducative servant à définir le modèle de société et le type de citoyen désirés.

Pour définir cette idéologie de base, une sélection des valeurs et des croyances sociales, politiques et pédagogiques s'impose. Chaque intervenant auprès des adultes en situation d'apprentissage doit d'abord se connaître comme andragogue et identifier sa « niche » idéologique avant de construire ses instruments pédagogiques. Ce cheminement sur le plan idéologique permet, entre autres, de trouver son propre profil andragogique. Dans ses textes, issus d'une recherche approfondie, M. Harnois explique plus en détails le déroulement d'une telle démarche.

L'atelier se termine sur la conclusion suivante : on véhicule toujours une idéologie, la sienne propre ou celle de l'institution à laquelle on appartient. Il est donc important de faire émerger cette idéologie ainsi que la philosophie qui nous anime, afin de préciser le sens de notre enseignement et le choix de nos méthodes et de nos instruments pédagogiques.

M. L.-C.

À l'Espace 7000
La maison d'édition Les Entreprises culturelles présente La mathématique par objectifs *d'Onil Hamel et Marcel Hébert, collection Éducation permanente.*

ATELIER 4A

L'enseignant(e) aux adultes : un(e) pédagogue ou un(e) andragogue ?

Texte liminaire de Monsieur André Thibault,
Responsable du certificat en andragogie
à la faculté des Sciences de l'éducation
de l'Université de Montréal

En décembre 1980, le soussigné et ses collègues professeurs à la section d'Andragogie de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal présentaient à la C.É.F.A. un mémoire dont je m'inspirerai à grands traits pour amorcer l'échange que je me propose d'avoir avec vous.

En effet, quatre ans après le dépôt de ce mémoire, il m'apparaît que l'essentiel du message d'alors demeure pertinent et je ne saurais aujourd'hui mieux le livrer qu'en utilisant les termes qui furent alors choisis.

La section d'Andragogie ayant pour mission d'accueillir des éducateurs d'adultes, nous y traitions d'abord de la clientèle, de son hétérogénéité et du régime andragogique que nous lui proposons. Puis nous soumettions une réflexion sur le statut et le rôle de l'andragogue, professeur à la section d'Andragogie. Enfin nous discutions le thème de la professionalisation.

La C.É.F.A. définit l'éducateur d'adultes comme celui ou celle qui intervient de façon directe et avec polyvalence dans le processus d'apprentissage d'un adulte ou d'un groupe d'adultes et, ce, quels que soient les milieux concernés.

Que disions-nous dans notre mémoire au sujet des éducateurs d'adultes qui constituent notre clientèle ? Nous parlions d'hétérogénéité.

« L'hétérogénéité...

A) ... des caractéristiques personnelles

L'hétérogénéité des caractéristiques personnelles, des formations antérieures, des expériences, des pratiques, des motivations, des besoins de formation.

Une étude[1] portant sur les caractéristiques des étudiants inscrits en Andragogie à l'Université de Montréal a permis de dégager les points suivants :

- la majorité des éducateurs d'adultes (76,1 %) sont âgés de moins de 40 ans ;
- 62 % sont de sexe féminin ;
- la majorité d'entre eux ont entre trois et dix ans d'expérience ;
- la maîtrise professionnelle (M. Ed.) compte le plus grand nombre d'inscriptions ; vient ensuite le certificat et, enfin, la maîtrise ès arts et le doctorat.

« Des participants peu nombreux mais qui apprécient hautement le test sur les qualités de l'éducateur qu'utilise M. Thibault... »
Un observateur

1 GAUTHIER, Christiane et SANTERRE, Flore. *Caractéristiques et orientations des étudiants inscrits en Andragogie*, mémoire de maîtrise (M.A.) en Andragogie, Université de Montréal, Québec, 1979, 204p.

B) . . . des formations antérieures

D'une manière générale les candidats inscrits à la section d'Andragogie de l'Université de Montréal ont connu un cheminement scolaire inhabituel, discontinu, guidé par les impératifs du moment, peu rentable quant à la promotion professionnelle, indistinctement horizontal ou vertical, plus influencé par l'offre que déterminé par un plan personnel.

Inhabituel parce que hors des cycles réguliers secondaire/collégial/universitaire.

Discontinu parce qu'entrecoupé de périodes de travail professionnel ou assorti d'étapes consacrées par exemple à l'éducation des enfants.

Guidé par les impératifs du moment, ces derniers ayant trait à l'acquisition de savoirs ou d'habiletés requis par l'exercice de tâches immédiates précises.

Peu rentable quant à la reconnaissance de crédits susceptibles de favoriser la promotion professionnelle ou l'échelle salariale.

Indistinctement horizontal ou vertical, offrant ainsi l'aspect d'une démarche éducative en dents de scie.

Influencé par un marketing provocateur qui rend séduisantes les multiples offres de perfectionnement mais réduit le pouvoir d'autodétermination du « consommateur ».

C) . . . des expériences

En dehors de la vie professionnelle dont il sera question plus loin et qui constitue un volet important de l'expérience des formateurs d'adultes inscrits en andragogie, ces derniers sont porteurs d'expériences familiales et sociales de nature diverse qui, intimement liées à leur devenir, marquent leur démarche éducative.

Le type de rapports entretenus au sein de la famille, leur statut d'employé ou de patron dans les entreprises où ils oeuvrent, leur rôle dans les organisations sociales auxquelles ils consacrent temps et énergie, le milieu culturel dont ils sont issus, l'engagement politique au service d'une cause, tout cela constitue la trame complexe de l'univers d'expérience des formateurs d'adultes avec lesquels nous travaillons.

D) . . . des pratiques

Les candidats inscrits en andragogie sont bien sûr des praticiens en éducation des adultes mais, encore là, leurs fonctions varient puisqu'ils assument des tâches d'administrateurs, d'enseignants, de conseillers, d'animateurs, de chercheurs, ou plus d'une à la fois.

E) . . . des motivations

L'éventail des motivations de ces candidats en quête d'un diplôme en andragogie est large. Qu'il suffise de mentionner, sans y voir un ordre quelconque, celles qui sont le plus souvent exprimées : améliorer une pratique déficiente, satisfaire aux exigences du marché du travail, réorienter une carrière ou un mode de vie, franchir une étape de plus dans la poursuite d'un grade universitaire, relever le défi d'un retour tardif aux études, élargir des horizons culturels, s'impliquer dans une démarche de type socio-éducatif.

F) . . . des besoins de formation

Les demandes vont des besoins de formation initiale, ou presque, à des besoins de perfectionnement dont certains ne sont pas étrangers à des objectifs de ré-orientation.

. . . »[2]

2 En collaboration avec un groupe de professeurs de la section d'Andragogie. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes*. Université de Montréal, 1980. 35p.

Ce portrait des éducateurs d'adultes inscrits à la section d'Andragogie de l'Université de Montréal peut, croyons-nous, sans trop trahir la réalité, être considéré comme un reflet de ce qu'est la population des éducateurs d'adultes en général.

Cette hétérogénéité étant la caractéristique la plus largement mise en évidence au moment de notre réflexion, nous avons voulu l'envisager par rapport au thème de la professionalisation.

Nous avons sans peine reconnu la complexité de la question mais dégagé quand même quelques éléments de problématique et ouvert quelques pistes de réflexion à partager.

Le regroupement des éducateurs d'adultes : une nouvelle priorité.

Au lendemain des études de la C.É.F.A. et à l'heure du projet gouvernemental d'éducation permanente, le principe du regroupement des éducateurs d'adultes pèse lourd dans la balance des priorités que nous devons considérer.

À l'Espace 7000 :
Les Services des cours par correspondance du ministère de l'Éducation du Québec expose, entre autres, Introduction à l'histoire de l'art, *1981 et* Psychologie 3031, *Guide complémentaire au manuel de Marielle Chagnon,* Psychologie 350-901-69, Le développement de la personne, *Collection SARP, Guérin, 1976.*

Compte rendu des discussions de l'atelier 4A

« M. Thibault, un animateur qui n'ouvre pas l'atelier sans faire connaissance avec chacun des participants... »
Un observateur

Avant de dresser le portrait de l'éducateur d'adultes tel qu'il apparaît aujourd'hui à travers le « prisme » du département d'andragogie, M. Thibault propose aux participants de présenter un survol des grands moments de l'éducation des adultes du début du siècle jusqu'à nos jours.

Observant l'éducation des adultes en Amérique dans son processus de rationalisation et règlements consécutifs à des dissensions diverses (1929- relève les phases d'organisation et d'initiatives de départ (1900-1929), de rationalisation et règlements consécutifs à des dissentions diverses (1929-1952), de consécration comme matière d'enseignement dans les universités américaines (1952-1960) et, enfin, la phase de réalisation d'enquêtes et de recherches universitaires sur le rôle des éducateurs d'adultes (1960-1970).

Des noms significatifs jalonnent les étapes d'une définition de ce qu'est l'éducateur d'adultes : Cyril Houle (1956), Liveright (1964), Frank C. Pearce (1968)... sans oublier Touchette, Lamontagne et Henry (dont l'étude publiée en 1971 a été rééditée en 1981).

M. Thibault profite ici de ce qu'il ait dit quelques mots de l'enquête de Pearce auprès d'adultes en formation pour présenter et interpréter le test sur les sept qualités de l'éducateur d'adultes dont il a lui-même fait l'adaptation[1]. Une des constantes qui semblent se dégager, c'est le fait pour les sujets plus scolarisés de placer la **compétence** en tête de liste, alors que pour les individus et groupes de moins forte scolarité, c'est plutôt la **compréhension** qui vient en premier. Quoi qu'il en soit, le test des sept qualités apparaît aux participants de l'atelier comme significatif de leur propre conception des caractéristiques de l'éducateur d'adultes et utile en tant qu'instrument auprès des adultes eux-mêmes.

« Les participants se sentent libres d'intervenir et finissent par discuter vraiment de leur propre cheminement... »
Un observateur

La dernière source qu'utilise le responsable de l'atelier pour étayer sa définition sera bien entendu le rapport final de la C.E.E.A. qui insiste sur deux aspects particuliers du rôle de l'éducateur d'adultes : favoriser le développement du processus d'apprentissage en contribuant à l'identification d'objectifs personnels par l'adulte, et considérer l'acte d'apprendre comme fondamentalement plus important que celui d'enseigner. Ces deux perspectives obligent à un renouvellement véritable du concept traditionnel de la pédagogie. Pour lui donner toutes les chances de prendre son essor, il importe que l'entourage reconnaisse la valeur et le statut particulier du formateur. Le plus court chemin, comme le dit M. Thibault, serait que les services pédagogiques se compromettent en réservant des postes de direction à des éducateurs d'adultes ; le chemin le plus sûr passant par les associations de formateurs : A.F.A.Q., A.Q.F.P. et la récente Association des andragogues du Québec qui manifeste déjà une reconnaissance explicite du métier de formateur en admettant dans ses rangs ceux qui possèdent l'expérience d'une pratique...

L'atelier se conclut sur l'expression de la satisfaction des participants pour les apports de l'animateur, sur l'approbation générale de l'initiative des enseignants aux adultes qui ont suscité la tenue du présent colloque, mais aussi sur le rappel des besoins pressants dans les entreprises privées d'outils, d'instruments de formation, de même que de renseignements sur les possibilités de programmes particuliers ou de formation sur mesure. Une épopée reste à parachever : celle des véritables pionniers de la formation des adultes au Québec, une épopée à laquelle M. Thibault travaille déjà hardiment.

J.-P. D.

1. Ce test et sa grille d'interprétation sont annexés à la fin du compte rendu.

Choisissez et mettez en ordre d'importance 7 des 20 qualités suivantes que l'on devrait trouver chez un éducateur d'adultes

Qualités	1	2	3	4	5	6	7	Points / Ordre
Apparence soignée								
Compétence								
Compréhension								
Cordialité								
Créativité								
Crédibilité								
Dévouement								
Entregent								
Fermeté								
Impartialité								
Intelligence								
Jugement								
Observation								
Patience								
Responsabilité								
Sens de l'humour								
Sensibilité								
Sens pratique								
Souplesse								
Tolérance								

Autres : _____

_____

_____

Basic Education Teachers : Seven Needed Qualities

(Frank C. Pearce)

Rang	Frank C. Pearce	Votre choix individuel	Les résultats du groupe
1	Compréhension		
2	Souplesse		
3	Patience		
4	Sens pratique		
5	Sens de l'humour		
6	Créativité		
7	Compétence		

NOTE

Veuillez utiliser la colonne du centre pour inscrire votre choix personnel, ce qui vous permettra de comparer les trois résultats.

Ces résultats doivent être appréciés en regard de variables qui sont évidemment différentes d'un individu et d'un groupe à l'autre. Le texte ci-joint identifie les variables présentes dans la recherche de Pearce.

André Thibault

ATELIER 4B

Pour une approche globale de l'apprentissage adulte

Texte liminaire de Messieurs
Fernand Serre et Serge Vallières,
Professeurs en enseignement aux adultes
à la faculté de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke

Dans une récente synthèse de la documentation sur le domaine de l'éducation des adultes (andragogie, méthodes d'enseignement, théories de l'apprentissage, psychologie du développement de l'adulte et autres champs de recherche apparentés à l'éducation des adultes), Donald H. Brundage et Dorothy Mackeracher[1] ont isolé certains des grands thèmes qui forment en quelque sorte le portrait psychologique de l'apprenant adulte, d'où se dégagent des principes d'organisation de l'enseignement aux adultes.

Brundage et Mackeracher ont retenu comme particulièrement représentatives de la recherche des trente dernières années sur le sujet, les neuf pistes de recherches suivantes :

A) les caractéristiques physiologiques de l'adulte ;
B) le rôle de l'image et de l'estime de soi dans l'apprentissage ;
C) le rôle de l'émotivité, du stress et de l'anxiété dans l'apprentissage ;
D) le rôle de l'expérience acquise dans l'apprentissage ;
E) la perception et l'organisation du temps chez l'adulte ;
F) la motivation ;
G) les paradoxes de l'âge adulte ;
H) le style d'apprentissage des adultes ; et
I) les stades de développement de l'adulte.

Cette approche met en évidence le fait que toute expérience éducative est un acte global qui implique l'individu dans toute sa personnalité à la fois, autant dans ses émotions que dans ses facultés intellectuelles et/ou physiques.

Reprenant ces mêmes caractéristiques, nous avons animé l'année dernière une série de séminaires sur ce sujet. La réponse des éducateurs d'adultes engagés dans cette expérience fut telle que nous avons dû ajouter une deuxième série de séminaires à ceux déjà prévus, et que l'expérience se poursuivra en septembre prochain (septembre 1984) avec d'autres groupes d'éducateurs d'adultes, pour éventuellement déboucher sur la publication d'un « Guide » de l'éducateur d'adultes.

De l'avis des participants, les thèmes retenus pour ces séminaires leur ont permis non seulement d'acquérir une meilleure connaissance de l'apprenant adulte à qui ils s'adressaient, mais surtout de se mieux connaître eux-mêmes à la fois comme adulte et comme apprenant. Ces diverses caractéristiques sont ainsi devenues pour plusieurs des points de repère utiles pour aider à ajuster l'enseignement à l'adulte et non l'adulte à l'enseignement.

Nous vous proposons donc ici, conformément à cette approche, une brève revue des principales caractéristiques de la psychologie de l'apprenant adulte et des facteurs qui conditionnent son apprentissage.

A) Les caractéristiques physiologiques de l'adulte

Nombre de recherches portant sur ce thème démontrent qu'à partir de vingt-cinq ans, il y a baisse graduelle mais constante de l'acuité auditive et visuelle, de même que de la vitesse de réaction du système nerveux central. Ces baisses sont dues au processus naturel du vieillissement et n'ont pas de conséquences directes sur l'apprentissage, car elles sont si graduelles que la plupart des gens ne s'en aperçoivent que rarement et développent des stratégies compensatoires. Cependant, en cas de traumatismes graves tels que maladie ou accident, elles peuvent devenir un facteur déterminant entravant la capacité d'apprendre.

1 BRUNDAGE, Donald H., et MACKERACHER, Dorothy. *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1980, 126 p. Record number : ON01615.

Passé la quarantaine, ce processus peut s'accélérer et constituer chez certains individus un handicap réel. On devra alors leur fournir un environnement éducatif compensant ces pertes.

La capacité d'apprendre demeure relativement constante tout au cours de la vie et l'adulte apprend de façon tout aussi productive que l'adolescent, s'il ne se trouve pas soumis à des contraintes temporelles trop strictes.

Ces recherches établissent également que la capacité d'apprendre demeure relativement constante tout au cours de la vie et que l'adulte apprend de façon tout aussi productive que l'adolescent s'il ne se trouve pas soumis à des contraintes temporelles trop strictes. En adaptant son propre rythme, son expérience et les habiletés qu'il a acquises et maintenues au cours de sa vie compensent son manque de vitesse. Dans certaines tâches exigeant de l'application, de la dextérité et de la concentration, il pourra même se montrer supérieur à beaucoup plus jeune que lui.

B) Le rôle de l'image et de l'estime de soi dans l'apprentissage

On doit à la psychologie et à la psychanalyse d'avoir mis en lumière le rôle de l'image et de l'estime de soi dans l'apprentissage. On reconnaît maintenant que toute nouvelle expérience doit passer par le « moi » et être en accord avec lui pour être acceptée. L'expérience éducative engage donc tout l'être à la fois et l'adulte la percevra comme un tout organisé qui a potentiellement la force de consolider ou de fragmenter l'image et l'estime qu'il a de lui-même.

Apprendre veut dire accepter de se transformer, de réorganiser l'image de soi qu'on a élaborée au fil des expériences.

Apprendre comporte donc un risque certain et il faut avoir une image et une estime de soi solides et positives pour accepter une telle expérience. Apprendre veut dire accepter de se transformer, de réorganiser l'image de soi qu'on a élaborée au fil des expériences et cela représente une menace réelle pour l'intégrité d'un individu.

Les adultes seront donc naturellement portés à accepter les expériences éducatives qui leur permettront d'améliorer leur propre image d'eux-mêmes dans le sens de leur idéal et à écarter celles qu'ils jugent trop menaçantes ou qui mettront trop brutalement en évidence leurs faiblesses.

Chaque nouveau rôle assumé par un individu détermine la plupart de ses besoins éducatifs.

L'image et l'estime de soi étant constituées à la fois par la perception que l'individu a de lui-même et par l'image que les autres lui renvoient, la personnalité d'un individu se trouve ainsi énormément dépendante du rôle social assumé par cet individu. Aussi chaque nouveau rôle assumé par un individu déterminera-t-il la plupart de ses besoins éducatifs, et l'adulte rejettera les objectifs d'apprentissage qui ne seront pas en accord avec le rôle qu'il assume ou qu'il aura à assumer.

Ainsi, la composante peut-être la plus essentielle de la personnalité de l'adulte par rapport à l'apprentissage sera-t-elle la façon dont il se percevra lui-même comme apprenant. S'il valorise le rôle d'apprenant, l'expérience éducative sera enrichissante ; s'il considère qu'apprendre est une activité improductive ou réservée à l'usage exclusif de la jeunesse, il pourra faire avorter le processus éducatif. Les individus qui ont une image et une estime de soi positives acceptent mieux le risque de l'apprentissage et ont une attitude plus souple face au changement.

De plus, lorsque les adultes sont impliqués dans la définition et l'élaboration des objectifs d'apprentissage ou qu'ils sentent que ces objectifs sont en adéquation avec leurs objectifs personnels et les rôles qu'ils assument, ils acceptent alors plus facilement d'investir dans une activité éducative. Si cette activité se déroule en outre dans un environnement sécurisant, qui favorise les relations interpersonnelles basées sur la confiance mutuelle, qui valorise l'expérience et les occasions d'échanges entre apprenants et formateurs et qui supporte et encourage l'essai de nouveaux comportements, l'activité éducative est plus facilement acceptée par l'adulte et sa motivation s'en trouve renforcée.

C) Le rôle de l'émotivité, du stress et de l'anxiété dans l'apprentissage

C'est encore à la psychologie et à la psychanalyse qu'on doit les éclaircissements sur le rôle des émotions en éducation. Il est d'usage de croire

que l'adulte a moins d'émotions que le jeune ou qu'il se laisse moins dominer ou influencer par ses émotions. C'est plutôt le contraire qui est vrai. Les adultes ressentent des émotions plus fortes et de plus longue durée que les enfants, mais ils ont forgé avec le temps un système de défense très perfectionné qui leur permet de masquer et d'inhiber leurs émotions les plus évidentes. Cette carapace est cependant très perméable, aussi faut-il porter une plus grande attention aux adultes en situation d'apprentissage qu'aux enfants.

La crainte de l'échec est, chez certains, si forte qu'ils refuseront même de s'engager dans une activité éducative de peur d'être évalués et d'échouer.

Chaque nouvel apprentissage remet en question leur estime et leur confiance en eux-mêmes. Pour l'adulte, l'échec a un pouvoir destructeur beaucoup plus grand que pour l'enfant. Face à l'échec plusieurs adultes n'auront pas la capacité de se resaisir et abandonneront. La crainte de l'échec est, chez certains, si forte qu'ils refuseront même de s'engager dans une activité éducative de peur d'être évalués et d'échouer.

La peur inconsciente de l'échec alliée au stress inhérent à toute situation nouvelle peuvent causer, au début de l'apprentissage et chez plusieurs individus, une anxiété telle qu'ils en perdront tous leurs moyens. Cette tension peut se traduire par un état d'excitation qu'il est facile d'assimiler à un comportement puéril ou immature, alors qu'en réalité l'adulte essaie de se cacher à lui-même et de cacher aux autres l'anxiété qui l'habite. Il serait donc sage, au début de l'apprentissage, que l'éducateur d'adultes s'attache à abaisser cette anxiété jusqu'à un niveau acceptable.

Ce stress, lorsqu'il est maintenu à un niveau tolérable, peut s'avérer positif. Cependant, un niveau de stress trop élevé et maintenu pendant trop longtemps inhibe l'action et la communication et conduit à une perception déformée de la réalité. Le désir d'apprendre se trouve alors transformé en réflexe de défense contre cette agression trop longtemps maintenue et devient résistance à l'apprentissage.

Pour canaliser sa motivation à apprendre vers une volonté de transformation de ses idées, valeurs, attitudes et stratégies, l'adulte a donc besoin d'un environnement éducatif exempt de toute menace et basé sur une relation de confiance mutuelle entre formateurs et apprenants.

L'apprenant adulte a le devoir d'être lui-même son principal agent de changement et de développer sa capacité d'apprendre à apprendre.

L'apprenant adulte se trouve également placé dans la situation de devoir être lui-même son principal agent de changement et développer sa capacité « d'apprendre à apprendre », c'est-à-dire qu'il doit organiser lui-même son propre processus d'apprentissage et réfléchir sur sa façon d'apprendre. Une telle faculté, pour être productive, demande beaucoup de temps et exige que l'individu ne se sente aucunement menacé.

Des outils et des stratégies d'apprentissage adaptés à l'adulte et mettant à profit son expérience facilitent cette capacité « d'apprendre à apprendre ». La présentation de l'information selon une variété d'approches assez large pour permettre de rejoindre les plus petites différences dans les façons d'apprendre, un parti-pris plus pratique que théorique et un feedback immédiat et précis deviennent ainsi des lignes de force dont le design des activités d'apprentissage devra tenir compte.

D) Le rôle de l'expérience acquise dans l'apprentissage

L'adulte aborde l'apprentissage avec un éventail bien structuré d'idées, de valeurs, habiletés et stratégies qui définissent et limitent à la fois sa façon d'envisager et de saisir la réalité. Ces stratégies et façons de faire, acquises au fil de ses expériences, constituent une des composantes essentielles de son processus d'apprentissage.

Elles s'avèrent autant un facteur favorisant qu'un facteur limitatif. Facteur favorisant, en ce sens qu'elles peuvent servir de base et d'ancrage pour de nouveaux apprentissages ; facteur limitatif, parce qu'elles peuvent devenir un frein à l'apprentissage lorsque l'adulte refuse de confronter ou d'abandonner ses anciennes valeurs et stratégies au profit de nouvelles façons de faire.

En toute circonstance, c'est l'expérience acquise qui déterminera la façon dont l'adulte abordera tout nouvel apprentissage. Il cherchera d'abord dans son

bagage d'expériences pour trouver une quelconque stratégie qu'il puisse appliquer à la situation nouvelle. S'il ne trouve aucune stratégie convenable, il sera placé dans la situation de devoir admettre son incompétence à faire face à la situation ; mais devra en même temps se faire confiance à lui-même pour trouver en lui ou dans son environnement les ressources nécessaires pour surmonter ce dilemme. Ici, le thème de l'expérience rejoint celui de l'image et de l'estime de soi et une telle situation d'apprentissage constitue une menace réelle pour l'individu.

Ces situations sont plus fréquentes que nous le croyons. Qu'il suffise, à titre d'exemple, de mentionner que la « demi-vie professionnelle » de certains métiers comme les physiciens, programmeurs et autres métiers scientifiques ultra-spécialisés est dramatiquement brève. Au bout d'une dizaine d'années, certains scientifiques ou techniciens spécialisés peuvent être complètement dépassés s'ils ne se sont pas soumis aux exigences de mise à jour constantes de leur discipline.

La valorisation de l'expérience constitue pour l'adulte une source de motivation.

Cependant, même en dépit de l'accélération du rythme de vie qui rend certaines connaissances rapidement désuètes, l'expérience a toujours sa place dans l'apprentissage et doit être considérée comme un élément actif du processus d'apprentissage de l'adulte. L'adulte s'applique en effet davantage à « transformer » et à « ré-intégrer » ses idées, valeurs et stratégies qu'à en acquérir de nouvelles. La valorisation de l'expérience constitue donc pour l'adulte une source de motivation qu'il ne faut en aucun cas négliger et qu'il faut exploiter par le biais de stratégies éducatives telles que : jeux de rôle, simulations, mise en commun des expériences d'un groupe, travaux pratiques, etc.

L'expérience des adultes justifie l'utilisation d'une approche pédagogique plus pratique que théorique. Ils font constamment référence à leur vécu et sont bien disposés à faire profiter leurs confrères de leur expérience lorsqu'elle s'avère pertinente. L'adulte a, de plus, la plupart du temps, un terrain d'expérimentation où il peut rapidement mettre à l'essai la nouvelle connaissance qu'il vient d'acquérir et l'évaluer ; aussi se montrera-t-il plus critique envers tout type d'apprentissage qui ne vient pas combler un besoin qu'il a souvent lui-même identifié.

Même si l'expérience acquise peut constituer une base solide sur laquelle on peut appuyer les nouveaux apprentissages, la mise en relation de l'expérience avec l'apprentissage en cours peut représenter un problème pour plusieurs adultes. Ils peuvent avoir besoin d'aide pour établir ces liens essentiels. Conséquemment, l'éducateur d'adulte devrait s'appliquer, avant tout nouvel apprentissage, à vérifier si l'adulte possède tous les pré-requis nécessaires et sinon, à identifier et à combler ces lacunes.

E) La perception et l'organisation du temps chez l'adulte

L'adulte apprend dans le but de combler des besoins précis qu'il a souvent lui-même identifiés et qui sont la plupart du temps reliés aux rôles sociaux qu'il assume. Les pressions de son environnement pour qu'il résolve rapidement les problèmes qu'il rencontre au travail ou dans sa vie personnelle créent chez l'apprenant adulte une espèce de sentiment d'urgence.

Cette accélération du temps, alliée aux pressions sociales voulant que vers la quarantaine l'adulte soit en train ou sur le point de réaliser toutes ses potentialités de carrière, l'amènent à considérer le temps différemment. Jusque vers le milieu de la trentaine, il envisageait le temps comme générateur d'un futur presque illimité. À l'approche de la quarantaine s'opère en lui une espèce de renversement de la perception de la perspective temporelle : il ne considère désormais plus le temps comme étant en expansion continue, mais plutôt comme une réalité se rétrécissant chaque jour davantage. Cette compression de la durée n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage ; le temps devenant une réalité de plus en plus fugitive, ce sentiment amène avec lui sa large part d'anxiété.

Le contenu de l'apprentissage doit prioritairement découler des besoins immédiats de l'adulte.

Ce sentiment d'urgence le conditionne en quelque sorte à vouloir apprendre rapidement pour pouvoir résoudre le plus vite possible ses problèmes

immédiats. Aussi sera-t-il souvent réticent à s'embarquer dans des apprentissages qui ne semblent pas avoir d'applications pratiques immédiates. Le contenu de l'apprentissage devrait donc prioritairement découler des besoins immédiats de l'adulte.

Le temps de l'adulte est également structuré et organisé différemment de celui de l'adolescent. « Apprendre » n'est pas pour lui l'occupation principale de sa vie. C'est une tâche parmi toutes les autres qu'il doit assumer. Cette tâche se trouve chez lui bien délimitée et il ne peut y consacrer qu'une partie de son temps qu'il devra soigneusement planifier. Aussi est-il important, au début d'une activité éducative planifiée pour des adultes, de préciser le temps qu'il faudra pour acquérir les connaissances souhaitées tant au niveau de l'horaire des cours que du travail qu'il faudra consacrer en dehors des cours. L'adulte organise en effet son temps d'apprentissage selon la formule suivante : temps disponible pour l'apprentissage/temps requis pour acquérir telles ou telles connaissances = niveau d'implication requis.

Le « temps » devient un des structurants majeurs du processus d'apprentissage de l'adulte.

C'est ainsi que le « temps » devient selon cette formule un des structurants majeurs du processus d'apprentissage de l'adulte. L'adulte semble toujours manquer de temps et désire qu'on aille le plus rapidement possible à l'essentiel.

F) La motivation

Les motivations de l'adulte à apprendre sont très diverses, mais on peut affirmer sans grand risque de se tromper que des motifs à caractères sociaux sont souvent à la base du choix d'une activité éducative. La profession plus que tout autre facteur conditionne ces choix.

L'avancement dans sa carrière, la perspective de nouveaux débouchés, d'un meilleur salaire, le besoin d'estime de soi et la reconnaissance des autres comptent en effet parmi les facteurs les plus incitatifs de la motivation de l'apprenant adulte.

Ayant déjà considéré tout ce qu'un nouvel apprentissage implique pour lui (risque de l'échec, réorganisation de son temps, implications émotives, etc.), l'adulte aborde habituellement l'apprentissage avec un haut degré de motivation. Ce haut degré de motivation initiale ne requiert généralement que peu d'attention pour être maintenu à son niveau optimal durant toute l'activité.

Cette motivation repose en grande partie sur la connaissance que l'adulte a de ses besoins de formation et sur l'espérance qu'il a de les combler ; ainsi impliquer des adultes dans la clarification de leurs besoins et dans l'élaboration des objectifs de formation s'avère un puissant agent de motivation.

Le degré et le maintien de la motivation reposant sur l'espérance d'un résultat positif et sur la conscience de se diriger vers le but escompté, la motivation tend à se modifier selon l'expérience du succès ou de l'échec de la démarche éducative.

Un feed-back immédiat et précis constitue pour l'adulte un renforcement de la motivation.

Un feedback immédiat et précis constituera donc pour l'adulte un renforcement de la motivation. Ce feedback doit venir aussi tôt que possible pour que l'apprenant puisse facilement relier cette information à un comportement précis. Si le feedback arrive trop tard, ses effets seront dilués et l'apprenant pourra avoir de la difficulté à le relier au comportement à modifier ; et sa motivation s'en trouvera d'autant réduite.

G) Les paradoxes de l'âge adulte

Comme nous l'avons noté à propos du thème de l'expérience, la « demi-vie professionnelle » de certains métiers, de même que les exigences de la vie contemporaine font que l'adulte oscille constamment entre son désir de stabilité et ses besoins de changement. Alors que l'adulte semble installé dans sa vie sociale, professionnelle et familiale, c'est justement à ce moment qu'il ressent le plus le besoin de changer, de s'adapter aux enfants qui grandissent, aux parents qui vieillissent, à une promotion ou à des innovations dans sa pratique professionnelle.

Ainsi, pour garder sa place dans la société, il lui faut constamment changer, évoluer, être lui-même toujours en mouvement, alors même qu'il est enclin à penser qu'il a acquis une certaine stabilité et qu'il peut se permettre de se reposer. La prise de conscience de cet état de fait constitue un des paradoxes fondamentaux de l'âge adulte.

Le changement n'est pas sans risque, la perte de l'image et de l'estime de soi se profile derrière chaque changement. Mais l'inertie n'est pas plus souhaitable, parce que dans ce cas l'adulte s'expose à l'échec à cause même de son inaction. Cette situation n'est pas sans amener sa part d'incertitude, d'ambiguïté, d'instabilité et parfois même d'illogisme.

Un autre des paradoxes fondamentaux de l'âge adulte réside dans le fait que l'adulte a besoin qu'on ait besoin de lui. Ce besoin d'être utile peut le placer dans des situations de dépendance par rapport à ceux qui ont des besoins à combler et il peut même en venir à vouloir combler des besoins qui n'existent pas réellement, justement pour satisfaire ce besoin qu'il a de se sentir utile.

En général, chaque individu réagit différemment aux paradoxes qu'il vit ; selon la solidité de la structure de sa personnalité, il en est plus ou moins affecté. La tolérance envers le paradoxe semble augmenter avec la tolérance envers les différences individuelles, avec le niveau de développement de l'individu et le niveau de confiance qu'il a développé en lui-même. L'adaptation aux paradoxes se trouvera facilitée par un formateur d'adulte qui se montre capable d'être souple, ouvert aux alternatives et tolérant face à l'ambiguïté, à la diversité et à l'instabilité.

H) Le style d'apprentissage de l'adulte

Il est reconnu que chaque individu développe son style d'apprentissage propre, mais nous ne décrirons pas ici les divers éléments susceptibles d'entrer en ligne de compte dans la détermination d'un style d'apprentissage ; cette tâche déborde de beaucoup notre intention et exigerait à elle seule un long exposé. Nous voulons plus modestement souligner quelques-uns des éléments qui se trouvent impliqués dans la plupart des apprentissages de l'adulte et qui conditionnent sa façon d'apprendre.

Les apprentissages de l'adulte sont la plupart du temps des apprentissages de transformation plutôt que de formation.

Comme nous le soulignons à propos du thème de l'expérience acquise, les apprentissages de l'adulte sont la plupart du temps des apprentissages de « transformation » plutôt que de « formation » et les processus mis en oeuvre dans les deux cas diffèrent.

Les transformations exigent une plus grande dépense d'énergie, car l'individu s'entête à maintenir les habitudes acquises qui doivent d'abord être vaincues avant que son comportement ne puisse être modifié. Ce processus demande plus de temps et veut que tout nouveau comportement soit préalablement essayé dans un environnement sécurisant avant d'être adopté. Il est donc normal que l'adulte se montre parfois réticent devant certaines activités d'apprentissage qui confrontent trop brutalement ses habitudes.

L'adulte (du moins celui en recyclage ou en perfectionnement) possède également la plupart du temps un « terrain d'expérimentation » où il pourra mettre en pratique les nouveaux comportements qu'il vient d'apprendre. Ceci conditionne en quelque sorte sa façon d'apprendre. Il vient apprendre pour régler un problème immédiat et évaluera donc l'apprentissage sur son propre terrain en termes de résolution ou de non-résolution de ce problème immédiat. Il veut constater rapidement ses progrès et obtenir des résultats à court terme.

L'adulte, plus encore que l'adolescent ou le jeune, est un animal social. Il vit avec un compagnon ou une compagne, avec un cercle d'amis, appartient à des groupes ou associations... Bref, il évolue dans un environnement où les relations avec ses semblables sont de la plus haute importance. Il est habitué de collaborer et d'échanger avec ses camarades de travail et ses amis et lorsqu'il cherche à résoudre un problème, c'est d'abord à ses semblables qu'il s'adressera.

L'entraide tisse la vie des adultes, et tout adulte est naturellement disposé à partager et à faire profiter les autres de ses acquis. Il s'en trouve valorisé. Le

groupe devient ainsi, pour l'éducateur attentif à cette caractéristique, un lieu d'échange qui constitue à la fois un stimulant pour l'apprentissage et un enrichissement pour tous les membres du groupe.

Ce sont là quelques-uns des traits généraux qui forment le style d'apprentissage particulier de l'adulte, mais ces caractéristiques sont relativement stables d'un individu et d'un groupe à l'autre. L'éducateur averti de ces particularités pourra à coup sûr tirer profit de l'attention qu'il leur accordera.

I) Les stades de développement de l'adulte

La vie est constituée de cycles successifs où des actions précises se succèdent dans le temps selon un processus évolutif. L'humain est soumis aux mêmes règles, il est en tout temps en train de modifier l'un ou l'autre des aspects de sa personnalité. Cette évolution est bien visible, par exemple, dans le processus de vieillissement du corps. Mais il n'y a pas que le corps qui change : toute la personnalité d'un individu évolue suivant des cycles connus et prévisibles marqués d'étapes nettement identifiées. Ce sont ces étapes qu'on nomme « stades de développement ».

À chacun de ces stades de développement correspondent des événements intérieurs et extérieurs précis ainsi que des tâches précises à accomplir autant au point de vue personnel qu'au point de vue social. À chacun de ces stades de développement sont également associés des apprentissages précis. L'adulte de quarante ans, par exemple, doit apprendre à se séparer de ses enfants et redéfinir sa relation avec ses parents qui ont maintenant atteint l'âge de la retraite. Au niveau de sa carrière, c'est l'époque du bilan avant le dernier sprint qui lui permettra de réaliser les ambitions de ses vingt-cinq ans ou encore de viser des objectifs différents ou plus modestes.

Les tâches et les apprentissages à accomplir à chaque stade préparent la transition vers le stade suivant et ne peuvent être escamotés sous peine de retour en arrière. Le développement humain se divise grosso modo en sept stades ou époques d'une durée d'environ dix ans, avec des conflits et des joies propres à chaque étape.

Les besoins d'apprentissage de l'adulte peuvent ainsi être reliés aux tâches spécifiques apparaissant à chaque époque de son développement.

Conclusion

Vous avez sans doute remarqué au cours de votre lecture que les frontières entre ces thèmes ne sont pas étanches. Quand on aborde une caractéristique, les autres ne sont jamais loin. Chacun de ces thèmes s'interpénètrent et on ne peut agir sur l'un sans prendre aussi en considération tous les autres. Cette typologie constitue un tout global dont chacune des caractéristiques forme les roues d'un immense engrenage. Ainsi, on ne peut négliger une caractéristique sans que toutes les autres n'en soient affectées. Qu'il manque, en effet, une dent à une des roues de l'engrenage et c'est tout le mécanisme qui en souffre.

Ce texte constitue donc un peu un appel à considérer l'adulte et l'acte éducatif dans lequel il s'engage comme un tout global. Il soulève sûrement des questions et il ne prétend pas répondre à toutes, mais nous croyons qu'il constitue cependant une base solide pour alimenter la discussion et la recherche autour de la spécificité de l'apprenant adulte.

Après sa brève introduction, M. Serre propose à quatre participants de se mettre à table afin d'amorcer le débat.

Compte rendu des discussions de l'atelier 4B

La présentation du thème se fait de façon très andragogique puisque, dès le départ, on sollicite la contribution des participants.

Après un tour de table où chacun se présente, les animateurs proposent un jeu de rôles, afin de débattre la question du jour : « Y a-t-il une différence entre enseigner aux adultes et enseigner aux jeunes ? ».

Doivent croiser le fer deux équipes de deux personnes : d'une part Gilles McDuff et Monique Samson-Germain argumentent en faveur de la différence entre ces deux types d'enseignement ; d'autre part Claude Courtemanche et Francine Asura tentent de nous convaincre du contraire.

Les tenants de la différence font, pour leur part, les réflexions suivantes : l'étudiant adulte a une maturité et des acquis différents liés à ses intérêts et à ses motivations. L'adulte est habituellement plus en mesure de connaître ses besoins et si l'éducateur d'adultes doit s'adapter à ses étudiants, ce n'est pas pour produire des cours à rabais mais pour permettre à ceux-ci d'utiliser le maximum de leurs ressources. Le rôle de l'éducateur d'adultes est de leur apprendre à apprendre.

« Les participants concluent qu'ils devraient prendre leur place ce soir, au moment de la table ronde... »
Un observateur

Les tenants de la similitude assument le mandat de démontrer l'absence de différence entre enseigner aux adultes et enseigner aux jeunes.

Les étudiants adultes retournant à l'école pour apprendre, ils ne veulent pas de cours à rabais. Les connaissances de base doivent demeurer les mêmes pour tous, puisque les exigences du marché du travail sont les mêmes. L'éducateur d'adultes aurait donc la responsabilité d'aider ses étudiants à s'adapter aux structures existantes ainsi qu'à la pédagogie coutumière. Quel que soit l'âge de l'étudiant, apprendre demeure apprendre et enseigner demeure enseigner !

« Un atelier particulièrement apprécié où les attentes des participants ont été comblées. »
Un observateur

Ce sketch n'ayant évidemment pas permis de vider la question, les animateurs nous proposent l'étude du texte de M. Fernand Serre « Pour une approche globale de l'apprenant adulte » qui présente une réflexion autour des neuf caractéristiques identifiées par Brudage et Mackerarcher.

Tous les participants reconnaissent que ces caractéristiques sont propres aux étudiants adultes, mais le cheminement de la discussion conduit le groupe à s'interroger sur le type d'enseignement actuellement dispensé aux jeunes.

Nous arrivons à la conclusion que l'ensemble de ces caractéristiques serait, dans une grande mesure, propre aux étudiants de tous âges. En conséquence, un réflexion sur l'enseignement aux adultes pourrait conduire à s'interroger sur l'enseignement aux jeunes. L'andragogie ne devrait-elle pas inspirer la pédagogie et tout le système de l'éducation ?

Les derniers instants de cet atelier permettent à chacun de manifester sa satisfaction et d'exprimer le souhait que des rencontres de ce genre soient beaucoup plus fréquentes. Les éducateurs d'adultes trouveraient avantage à se regrouper par l'intermédiaire des associations existantes ou à créer de nouveaux réseaux de communication.

Y. D.

Table ronde

On peut obtenir une transcription vidéo de cette table ronde en en faisant la demande au Service d'animation et de perfectionnement pédagogiques à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin :

7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Tél. : 325-0150, poste 210
(20 $ + frais d'envoi + coût de la cassette)

Mme Provost, la première, prend résolument la parole et fait appel à sa propre expérience d'autoformation

Compte rendu de l'allocution de Madame Francine Provost, chargée de l'élaboration des cours à la Société Bell Canada

Madame Francine Provost, chargée de l'élaboration des cours à la Société Bell Canada, remercie d'abord les organisateurs du colloque de l'avoir invitée. Puis, elle nous trace un portrait succinct de l'école de formation des cadres où elle intervient.

Elle nous apprend d'abord qu'il s'y dispense un éventail très large de cours et que de nouveaux ajouts se font tous les ans pour répondre aux besoins spécifiques des cadres. Dans cette veine, elle donne quelques exemples de titres de ces cours qui abordent le concept de leadership, la notion de résolution de conflits, les facteurs humains qui s'imposent dans la direction d'une entreprise, la rédaction d'aide-mémoire en gestion et secrétariat, etc.

Elle poursuit en précisant que l'école reçoit deux mille étudiants par année et qu'elle occupe trois instructeurs à temps plein ; la durée des cours varie de quelques heures à trois jours pour des séminaires plus élaborés qui demandent un suivi.

Enfin, Madame Provost aborde deux sujets-clés liés à des préoccupations très pratiques chez elle qui sont ceux de l'évaluation des besoins d'un étudiant par le milieu éducatif qui l'accueille et le problème crucial de l'auto-évaluation des besoins de l'étudiant par lui-même.

De façon plus précise, elle développe ces deux sujets en les situant dans sa pratique et en les retournant à l'auditoire sous forme interrogative.

L'école doit s'adapter aux besoins de plus en plus diversifiés de la population étudiante.

D'abord, le premier thème : l'évaluation des besoins par le milieu, constitue un problème très concret dans l'école où elle oeuvre, puisque celle-ci doit recevoir un nombre élevé de cadres qui possèdent des formations et des expertises très variées. Or, tout le défi réside justement dans l'accueil adapté que l'école doit réserver à cette population très diversifiée dans ses besoins. On doit prendre le temps de cerner les besoins de la clientèle et ce processus draine beaucoup d'énergie. Cette réflexion débouche sur l'interrogation suivante : comment tout ce processus pourrait-il être facilité ?

Enfin, le second sujet — l'auto-évaluation des besoins de l'étudiant — est évidemment très lié au précédent. À cet égard, Madame Provost explique qu'il est d'usage plutôt courant pour les employés d'être évalués par des experts de l'école et que cette habitude engendre la frustration, puisqu'ils se sentent évincés dans l'évaluation de leurs propres besoins. Elle soulève alors l'interrogation suivante : comment l'employé pourrait-il se prendre en charge dans un processus d'auto-évaluation ?

Madame Provost termine son allocution en insistant beaucoup sur le thème de la reconnaissance des acquis. Pour appuyer ses dires, elle évoque son propre exemple. En effet, l'Université (U.Q.A.M.) lui a reconnu des acquis expérientiels dans la poursuite de ses études pour un baccalauréat en information scolaire, études qu'elle a complétées par une maîtrise en andragogie. Il lui semble très important d'insister sur cette thématique.

En résumé, l'exposé de Madame Provost met en évidence deux problématiques principales intrinsèques de la réalité de l'école de formation des cadres de la Société Bell : celle de l'évaluation des besoins de l'étudiant et celle de la reconnaissance des acquis.

La population étudiante devrait être en mesure d'évaluer ses propres besoins.

Dans le premier cas, elle suggère que cette évaluation soit faite conjointement par l'école et l'étudiant lui-même (auto-évaluation). En second lieu, elle se réfère à sa propre expérience d'études pour montrer toute l'importance des acquis d'expérience dans une démarche andragogique.

R.S.

Texte de l'allocution de
Madame Nicole Brodeur,
Directrice générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.)

1. Introduction

L'initiative du Collège Marie-Victorin de susciter un échange entre ceux et celles qui ont à coeur l'enseignement collégial aux adultes est des plus pertinentes en ce moment d'incertitude et d'interrogations suscitées par les orientations découlant de la politique du Gouvernement sur l'éducation des adultes d'une part, et d'autre part, par le Règlement sur le Régime pédagogique du collégial, alors que le système scolaire est invité à s'inscrire dans le cadre d'un projet d'éducation permanente.

La question se pose quant à la façon dont survivra et se développera l'enseignement aux adultes dans les collèges : aura-t-on la possibilité de faire perdurer la spécificité de l'éducation des adultes, ou bien, est-ce que le bébé ne sera pas jeté avec l'eau du bain ? (En l'occurrence l'éducation des adultes disparaîtra-t-elle dans la foulée du projet d'éducation permanente ?)

Le mode d'organisation et de fonctionnement proposé par le plan d'action gouvernemental a soulevé des inquiétudes parce qu'il s'éloigne des recommandations de la Commission Jean, qu'il invite à modifier des pratiques en cours et surtout qu'il présuppose un changement des mentalités. Il y a lieu de revenir aux orientations qui ont inspiré ce plan et qu'il faudra s'attacher à assumer aussi bien au Gouvernement, au ministère de l'Éducation, que dans les établissements d'enseignement collégial.

Rappelons brièvement quelques-unes de ces orientations :

1. L'intégration du système scolaire et de toute l'action gouvernementale en éducation des adultes à un **projet d'éducation permanente.**
2. La reconnaissance de la **diversité des lieux et des modes** de formation.
3. **L'accessibilité** des ressources éducatives et, particulièrement, du système public d'éducation.
4. Un pari en faveur de la **qualification** des ressources humaines.
5. La nécessité de la **formation sur mesure**.
6. Le respect de la **spécificité** de l'éducation des adultes dans le projet de l'éducation permanente.
7. **L'équilibre des dimensions** économique, sociale et culturelle du développement éducatif.
8. **Une action gouvernementale** qui implique l'ensemble des ministères et, plus particulièrement, le MMSR et le MEO pour relever, ensemble, le défi du développement et de la qualification de la main-d'oeuvre.
9. La **responsabilité** des intervenants en **région**.
10. La nécessité de la **concertation**, tant au plan national qu'au niveau régional.

La politique d'éducation des adultes est fondée sur la reconnaissance de clientèles diversifiées aux cheminements multiples.

Fidèle à la ligne de pensée de la politique du développement culturel, la politique d'éducation des adultes a adopté une conception de l'éducation dont le principe directeur est l'éducation permanente. En conséquence, elle est fondée sur la reconnaissance de clientèles diversifiées aux cheminements multiples.

Dès le moment de la formation initiale, et tout au long du processus éducatif, est inscrite une perception nouvelle qui considère le développement éducatif comme un tout intégré. Cette attention particulière suppose l'accessibilité et le développement des services, afin que les diverses clientèles trouvent réponse à leurs propres besoins de formation.

2. Le régime pédagogique du collégial

Dans le réseau collégial, de façon concrète, cette relance du système éducatif se traduit au coeur même du Règlement sur le Régime pédagogique dont on a

prévu l'arrimage avec la politique d'éducation des adultes. Par exemple, c'est par des prescriptions précises que le Règlement favorise l'accessibilité aux collèges ; qu'il s'agisse de l'élargissement des conditions d'admission, de la décentralisation de la gestion pédagogique, de la marge de jeu laissée aux collèges dans la définition des programmes, de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires.

Un régime pédagogique a pour fonction de préciser quelles sont les caractéristiques des apprentissages et les conditions de reconnaissance des études.

Certains ont craint et craignent encore que l'abolition, dans le régime pédagogique, de la distinction jeune/adulte, signifie la disparition des services d'éducation des adultes dans les collèges et surtout la disparition des préoccupations andragogiques qu'on y retrouve. Peut-être a-t-on oublié qu'un régime pédagogique ne constitue nullement un projet d'organisation ou d'encadrement pédagogique pas plus qu'un régime budgétaire et financier. Un régime pédagogique a pour fonction de préciser quelles sont les caractéristiques des apprentissages de niveau collégial et quelles sont les conditions de reconnaissance des études effectuées dans les établissements de ce niveau. C'est en partie pour cette dernière raison que la distinction jeune/adulte, qu'on retrouve dans le régime en vigueur jusqu'au 1er juillet 1984, est disparue ; c'est-à-dire compte tenu de la portée même d'un régime pédagogique.

Dans une autre perspective, cette disparition veut marquer l'ouverture de l'ensemble du cégep et de ses programmes à tous les étudiants, sans distinction d'âge.

Le nouveau Règlement favorise la promotion de l'éducation des adultes et l'intégration véritable des adultes dans un processus d'éducation permanente.

Le nouveau Règlement sur le Régime pédagogique du collégial, par un ensemble de mesures, vient favoriser la promotion de l'éducation des adultes et l'intégration véritable des adultes dans un processus d'éducation permanente qui, tout en tenant compte de leur spécificité, leur ouvre plus grandes les portes des collèges. Examinons rapidement quelques-unes de ces mesures.

2.1 Les programmes

- Certains programmes tels le certificat d'études collégiales (C.É.C.), l'attestation d'études collégiales (A.É.C.) et le diplôme de perfectionnement d'études collégiales (D.P.É.C.) sont spécifiquement destinés aux adultes.
- L'attestation d'études collégiales (A.É.C.) en devenant un programme d'établissement consacre la formation sur mesure.
- Au sein des diplômes d'études collégiales (D.É.C.), les cours de spécialisation ou de concentration choisis par le collège constituent un assouplissement qui permet de répondre à des intérêts ou à des besoins particuliers de formation.
- Le diplôme d'études collégiales (D.É.C.) sans mention, qui est accordé sur recommandation d'un collège, permettra l'intégration des activités d'apprentissage variées qui caractérisent dans bien des cas le cheminement des adultes. On sait de plus que l'obtention d'un diplôme, pour la personne qui se trouve déjà sur le marché du travail, n'a pas la même signification que pour le jeune finissant de cégep (statut/conditions salariales).
- Par ailleurs, les activités suivies dans le cadre des attestations d'études collégiales (A.É.C.) et des certificats d'études collégiales (C.É.C.) pourront être comptabilisées sous forme d'équivalences, dans le cadre de programmes longs (diplôme d'études collégiales (D.É.C.) avec mention de concentration, de spécialisation, ou encore, diplôme d'études collégiales (D.É.C.) sans mention). Cette mesure est réclamée depuis longtemps par les praticiens de l'éducation des adultes. Cette mesure favorisera le suivi des études, permettra à l'étudiant de recevoir plus d'un diplôme et l'encouragera à poursuivre sa formation à des niveaux supérieurs ou équivalents.
- Parallèlement à la reconnaissance des acquis scolaires, le Règlement s'ouvre aussi à la reconnaissance (en terme d'unités et de cours) d'acquis extrascolaires.

Au plus tôt des outils permettant l'évaluation et la reconnaissance adéquate des acquis.

Déjà, le ministère et quelques collèges oeuvrent activement à la production d'outils permettant l'évaluation et la reconnaissance adéquate des acquis scolaires et extrascolaires, un mandat ayant été donné à la Fédération des cégeps en vue de la mise en place d'un service commun d'instrumentation en évaluation des acquis.

Il faut noter aussi qu'un collège ne pourra remettre en cause les dispenses, les équivalences et les substitutions de cours déjà accordées par un autre collège. C'est là une mesure qui protège les adultes dont les cheminements diversifiés se poursuivent souvent dans plus d'un établissement.

2.2 L'administration pédagogique

- Mentionnons rapidement les dispositions prévues par les articles qui traitent :
  — de l'organisation des sessions ;
  — des modalités d'inscription.

- Signalons aussi comment les droits pédagogiques des étudiants se voient protégés par les articles qui portent sur :
  — les plans de cours ;
  — les équivalences, les substitutions, les dépenses ;
  — la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3. La Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.)

Je terminerai en vous faisant part de décisions qui permettront à la Direction générale de l'enseignement collégial de prendre en charge ses responsabilités en éducation des adultes.

Mise en place d'une unité vouée à l'éducation des adultes.

Dès l'été 1984, à partir du 1er juillet, est prévue la mise en place à la Direction générale de l'enseignement collégial d'une unité vouée à l'éducation des adultes où seront reconduits les mandats en cours à la Direction générale de l'éducation des adultes en ce qui touche les programmes et les affaires étudiantes.

Mise en place d'un secteur de l'évaluation des programmes.

De plus, sera mis en place à la Direction générale de l'enseignement collégial un secteur de l'évaluation des programmes qui poursuivra les travaux entrepris à la Direction générale de l'éducation des adultes. Non seulement ces processus s'appliqueront-ils aux programmes destinés aux adultes, mais ils s'étendront à tous les programmes du collégial. On peut voir là une conséquence de l'implantation de la politique d'éducation des adultes qui favorise une percée des approches andragogiques pour le bénéfice de toutes les populations étudiantes.

Voilà quelques exemples de mesures qui vous convaincront, je l'espère, du fait que les orientations arrêtées favoriseront la promotion de l'éducation des adultes et la prise en compte de la spécificité des diverses populations étudiantes qu'on retrouve dans nos collèges.

Une table ronde tardive, mais un animateur sur le qui-vive.

Compte rendu de l'allocution de Monsieur Paul Bélanger, Directeur général de l'Institut canadien de l'éducation des adultes

Monsieur Bélanger fera porter son intervention sur quatre points : des conditions d'apprentissage facilitantes pour les adultes, le rapport jeunes-adultes dans la formation, le développement de l'éducation des adultes et la nécessité d'une commission parlementaire.

À propos des conditions d'apprentissage, Monsieur Bélanger fait observer qu'à l'opposé des jeunes les adultes « savent ». Dans cette perspective, les services publics ont le devoir d'*écouter* les adultes. . . Les objectifs de cette écoute : définition commune de concept, échange des savoirs, évaluation du connu. Il importe de même de modifier la programmation en ne prenant plus comme point de départ de la formation les éléments théoriques à transmettre mais plutôt la pratique à laquelle raccrocher la théorie. Selon ce même principe du *savoir* de l'adulte, il apparaît souhaitable que les services d'accueil et de référence aient un impact sur la programmation, qu'on favorise la participation de l'adulte à tous les niveaux et surtout qu'il y ait des mesures décisionnelles spécifiques de la part des administrations.

Ce n'est pas tant une place aux adultes dans les collèges qu'il fallait à tout prix aménager, mais bien davantage une place à une nouvelle stratégie éducative.

Selon Monsieur Bélanger, le gouvernement actuel a très mal compris le rapport jeunes-adultes dans la formation : ce n'est pas tant une place aux adultes dans les collèges qu'il fallait à tout prix aménager, mais bien davantage une place à une nouvelle stratégie éducative. Il importe de bien saisir la différence entre la formation initiale (apprendre à apprendre) et la formation ultérieure qui s'effectue tout au long d'une vie jalonnée d'interrogations et d'investigations personnelles, à la poursuite d'un accroissement des compétences. . . Et d'ajouter notre orateur : plus un service d'enseignement aux adultes sera fort, plus rapides seront les répercussions et ajustements aux changements sociaux.

Au chapitre du développement de l'éducation des adultes, Monsieur Bélanger fait remarquer que l'U.N.E.S.C.O. envisage l'avenir de l'éducation des adultes non pas comme une façon d'occuper les sièges vides des écoles, mais bien comme un concept neuf selon lequel revoir l'économie globale. . . Les rapports entre la formation de base et le processus d'apprentissage continu ont un impact direct sur la qualité de vie d'une société, sa démocratisation, voire sa production.

Une commission parlementaire s'impose au Québec, pour permettre à tous les usagers et à tous les formateurs d'exprimer au gouvernement leurs besoins véritables. Pour en venir à améliorer l'orientation actuelle :

- des droits fondamentaux à l'E.A. ;
- des structures d'accueil spécifiques ;
- des accords Québec-Ottawa sur la formation professionnelle ;
- de la participation des usagers à tous les niveaux ;
- des fondements mêmes de la politique de l'E.A.

Donner une place non significative à la formation des adultes c'est ne pas comprendre l'avenir de la société.

Pour conclure, Monsieur Bélanger suggère que donner une place non significative à la formation des adultes c'est ne pas comprendre l'avenir de la société, qui précisément s'oriente vers une production de plus en plus extérieure aux cadres économiques. Les activités centrées sur la qualité de vie, à faible consommation énergétique (plein air, activités culturelles, formation continue. . .) impliquent un accroissement de la main-d'oeuvre et du potentiel humain.

J.-P. D.

Compte rendu de l'allocution de Monsieur Gilles Tremblay, professeur à l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin

Monsieur Tremblay, après s'être présenté comme professeur de l'éducation des adultes du Collège Marie-Victorin, tient à préciser qu'il n'a pas reçu de mandat particulier de la part de ses collègues et qu'il s'exprime en son nom personnel.

Puis il annonce son intention d'identifier et d'expliquer, dans son exposé, deux axes selon lesquels un projet éducatif destiné à des étudiants adultes devrait s'orienter.

Le premier axe concerne la spécificité de l'étudiant adulte.

Le permier de ces deux axes concerne la spécificité de l'apprenant adulte. Ce dernier possède déjà des connaissances acquises au moyen d'expériences diverses. En conséquence, les objectifs et les instruments de formation se doivent de respecter ces acquis.

Pour ce faire, il est essentiel que l'enseignement aux adultes se démarque du système traditionnel qui prévaut, comme on le sait, dans l'enseignement dispensé aux jeunes. En effet, les jeunes sont souvent considérés comme « des ignorants qui s'ignorent ». Dans le cas d'étudiants adultes, une hypothèse opposée s'impose puisqu'il s'agit plutôt « d'érudits qui s'ignorent ».

La nécessité de constituer un dossier sur les acquis expérientiels se rattache donc à ce premier axe. À ce sujet, Monsieur Tremblay rappelle la presentaiton d'un mémoire par le service de l'Enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin à la Commission Jean, en décembre 1980, mémoire dans lequel un chapitre entier portait sur la reconnaissance des acquis pour les étudiants adultes.

Reconnaître le savoir déjà présent est une condition pour assurer le respect de la spécificité de l'adulte et de son cheminement. La constitution d'un dossier constitue un moyen privilégié pour y arriver, d'autant plus que cela permettrait une meilleure cohérence de l'enseignement.

L'investissement consenti par le gouvernement dans ce domaine suscite l'espoir d'une révision approfondie du système d'enseignement dans une perspective nouvelle, soucieuse de la particularité de l'apprenant adulte et de l'enseignement dont il a besoin.

Le second axe : la nécessité de noyaux stables de professeurs proportionnels au nombre d'étudiants adultes.

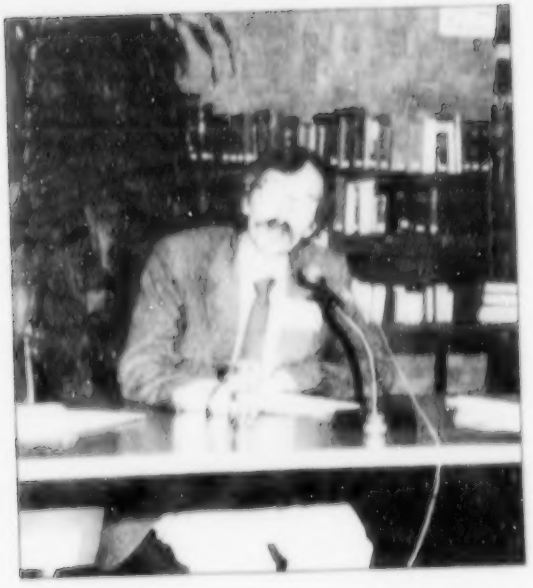
Se référant à l'expérience vécue depuis une dizaine d'années au Collège Marie-Victorin, où un groupe de professeurs à temps complet assume une importante partie des cours destinés aux adultes, Monsieur Tremblay propose un second axe. Un second axe qu'il définit comme l'existence nécessaire dans les milieux d'enseignement de noyaux stables de professeurs proportionnels au nombre d'étudiants adultes.

Actuellement, dans la plupart des milieux, la permanence est assurée uniquement par des gestionnaires et des administrateurs. Pourtant les suggestions ne manquent pas et plaident en faveur de la mise en place d'une équipe de professeurs à laquelle pourraient se joindre des personnes venues de différents milieux, ce qui favoriserait l'harmonisation des cours et des méthodes d'enseignement par l'intégration de différentes formes d'intervention.

Toutefois, le modèle du professeur enseignant aux adultes reste encore à inventer. Dans le but de répondre aux besoins variés des apprenants adultes, le rôle du professeur pourrait très bien s'élargir et ne pas se limiter à celui de simple dispensateur de cours. En effet, en plus de l'enseignement, il serait avantageux, voire indiqué, d'ouvrir d'autres possibilités : responsabilités de relations avec les professionnels, avec les milieux de recherche... Cela permettrait la création de programmes d'études et l'innovation pédagogique inhérente à l'enseignement aux adultes.

Monsieur Tremblay termine en laissant le souhait que des expériences comme le présent colloque se répètent et que les échanges entre les personnes et que les organismes impliqués dans l'enseignement aux adultes se multiplient et même s'institutionnalisent en réseaux de relations.

M. L.-C.



M. Tremblay, un bon conférencier qui s'ignore.

Compte rendu des questions et des commentaires de la table ronde

Première intervention

Madame Alice Pratte (ancienne étudiante adulte du Collège Marie-Victorin) souligne que « l'éducation des adultes doit se faire entre adultes et avec des adultes » ; en bref, son intervention insiste sur la nécessité de conserver au secteur de l'éducation des adultes toute sa spécificité.

À cette réflexion, Madame Brodeur ajoute de façon factuelle qu'il y a plus de 10 % d'étudiants adultes qui sont inscrits dans le réseau des jeunes des cégeps, ce qui veut dire, en chiffres, quelque chose comme 15 000 étudiants adultes sur un total de 140 000 étudiants adultes.

R.S.

Deuxième intervention

Monsieur Fernand Serre interroge Madame Brodeur sur le soutien financier que le gouvernement est prêt à accorder à son projet de développement de l'éducation permanente.

O.V.E.P.
Organismes volontaires d'éducation populaire

À ce propos, Madame Brodeur nous apprend que le gouvernement a consenti un million de dollars supplémentaire pour les cours plus standardisés. Cette somme sera répartie à trois niveaux : la formation à distance, le dossier de la reconnaissance des acquis expérientiels et des subventions aux O.V.E.P.

D.L.

« Aura-t-on la possibilité de faire perdurer la spécificité de l'éducation des adultes ? »
Mme Brodeur

Troisième intervention

Monsieur Bélanger demande à Madame Brodeur pourquoi le ministère s'en tient à donner aux adultes les mêmes services qu'au régulier en termes de programmes.

Madame Brodeur répond que la volonté gouvernementale est à la différence et à la démarcation ; que le nouveau plan préserve une marge de jeu pour faire face à des clientèles précises, telles que la clientèle adulte ; que les certificats d'études collégiales vont devenir des programmes auxquels on pourra ajouter d'autres cours pour les orienter vers des objectifs spécifiques aux adultes ; enfin, que les attestations seront définies localement, ce qui permettra aux institutions de les fabriquer sur mesure.

J.-P. A.

Quatrième intervention

Monsieur Bélanger, en disant se bien garder de vouloir mettre en boîte Madame Brodeur, lui demande pourquoi cet entêtement et ce désir d'« uniformiser ». Il est nécessaire, selon lui, qu'il y ait une stratégie différente pour le recyclage des adultes, par exemple pour celui des infirmières.

Madame Brodeur répond qu'il y a justement des programmes spéciaux de recyclage, entre autres pour les infirmières et les auxiliaires. Dans bien des cas, ce qui complique selon elle le fonctionnement de ces programmes, c'est le besoin d'appropriation des ordres professionnels.

Y.D.

Cinquième intervention

Selon Monsieur Bélanger, il est nécessaire de réviser la formation initiale ainsi que les stratégies de formation ultérieure des infirmières dans une autre perspective.

La politique du gouvernement va dans le sens contraire du changement et c'est cela qui est inquiétant. Même si tout ne change pas demain, « une rangée de bancs de plus » pour les étudiants adultes n'est pas une solution.

En réponse à Monsieur Bélanger, Madame Brodeur considère que ce n'est là qu'une façon d'interpréter les choses. Il y a des problèmes de financement et d'adaptation de programmes mais il faudrait un changement de mentalité dans le milieu de l'éducation des adultes.

À l'appui de son affirmation, elle cite l'exemple suivant : deux cents postes ont déjà été isolés dans le but de créer des noyaux de professeurs. Certains collèges en ont profité, d'autres ont refusé. Cette année, il existe deux cent soixante-dix postes. Les collèges se sont ravisés : certains qui ont déjà bénéficié de cette possibilité en demandent davantage, d'autres pas. Actuellement, le gouvernement reçoit des demandes pour toutes sortes de projets.

Le changement de mentalité souhaité, selon Madame Brodeur, conduirait à une autonomie locale.

M. L.-C.

Sixième intervention

Monsieur Claude Courtemanche souligne qu'il ne faut pas s'étonner si l'on retrouve quelque 18 000 étudiants adultes dans le réseau des jeunes du cégep. Selon lui, on doit voir là un choix d'ordre économique plutôt qu'un libre choix. Après cette mise au point, il pose la question suivante à Madame Brodeur : « On sait que la 'formation qualifiante' doit aller avec la spécialisation : alors, qu'est-ce qu'une 'formation qualifiante' ? »

Madame Brodeur répond qu'il n'y aura pas de changement sur cette question-là au ministère de l'Éducation. Dans cet ordre d'idées, elle insiste beaucoup sur les choix présents du gouvernement qui sont avant tout axés sur le développement économique, par opposition aux choix des développements culturel et social. Bref, le gouvernement, assure-t-elle, n'a pas bougé sur cette question au point de vue idéologique et il n'entend pas le faire au détriment de son choix premier qui est le développement économique.

R.S.

Septième intervention

Monsieur Rémi Migneault s'inquiète de la reconnaissance des établissements privés par le gouvernement.

Madame Brodeur assure que ce ne sera pas différent de ce que c'est maintenant. Par ailleurs, quand on parle du système privé de l'éducation, on vise, selon elle, l'entreprise privée et non le collège ou l'enseignement privé en général.

D.L.

Qui pourrait encore dire que le goût d'apprendre se perd avec l'expérience de la vie ?

Lectures complémentaires

Nous signalons ici une cinquantaine de documents, choisis dans un imposant dossier bibliographique, disponible pour consultation au Centre de documentation du C.A.D.R.E.

Cette bibliographie a été établie grâce à la collaboration de Monsieur Jean-Luc Roy du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) 1940, boul. Henri-Bourassa est, Montréal H2B 1S2

Généralités

Éducation permanente. 1969, publ. par l'Université de Paris-Dauphine, Place de Lattre de Tassigny, 75775 Paris Cedex 16, France, 5 fois l'an (250FF)

« A pour but de développer une réflexion approfondie sur l'ensemble des problèmes posés par la formation continue, de diffuser les recherches et de présenter les expériences significatives. » Chaque numéro (de 100 à 150 pages) contient des articles de portée assez générale sur des problèmes abordés dans une perspective propre au contexte de la France.

New Directions for continuing education. 1979, publ. par Jossey-Bass Publishers, 433 California Street, San Francisco, California 94104, trimestriel (35 $ US).

Le thème de l'éducation permanente est ici exploré dans ses multiples facettes : l'analyse des besoins de formation des adultes, les programmes de formation, les méthodes d'enseignement, les services aux étudiants adultes, la formation des formateurs, etc. . . Chaque numéro thématique comporte une dizaine d'articles avec références couvrant une centaine de pages ainsi qu'un index détaillé. Le contenu est accessible à des non-spécialistes.

Pédagogiques. 1976, publ. depuis septembre 1980 par l'Association internationale de pédagogie universitaire, Secrétariat général, Service pédagogique, Université de Montréal, case postale 6128, succursale A, Montréal H3C 3J7, 4 fois l'an (30 $).

« Cette revue a pour objectifs de faire connaître les innovations pédagogiques faites dans les pratiques de l'enseignement post-secondaire et de permettre un échange entre les personnes intéressées à ces innovations. » La plupart des articles sont précédés d'un résumé et suivis de références bibliographiques. Recensions d'ouvrages.

Pour. Publ. par le GREP (Groupe de recherche et d'éducation pour la promotion), 13-15, rue des Petites-Écuries, 75010 Paris, bimestriel (66,25 $).

« Une réflexion permanente sur l'éducation permanente ». Ici, l'éducation permanente est distincte de l'éducation des adultes. S'adresse à ceux qui se sentent concernés par les problèmes du développement culturel des jeunes et des adultes. Cette publication offre à ses lecteurs des perspectives d'ensemble, grâce à des études, des enquêtes et des témoignages sur des thèmes d'actualité. Chaque numéro (d'environ 100 pages) est à caractère thématique et constitue une sorte de dossier accessible à un public cultivé. Thèmes de quelques numéros récents : L'animation en milieu urbain, L'audiovisuel et l'éducation des adultes, Formation professionnelle et formation permanente, Les nouveaux groupes de formation, etc.

Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire. 1954, publ. par l'Association pour l'éducation permanente dans les universités du Canada, University of Guelph, 154 Johnston Hall, Guelph, Ontario, N1G 2W1, semestriel (9 $).

Cette revue « s'adresse principalement aux praticiens en éducation permanente de niveau universitaire, aux cadres supérieurs des universités, aux professeurs et aux étudiants diplômés en andragogie. L'objectif de la revue est d'encourager le développement d'une attitude professionnelle dans le domaine de l'éducation permanente et d'offrir une tribune à l'examen des théories et des politiques qui concernent particulièrement l'enseignement aux adultes en milieu canadien ». Les articles concernant la recherche portent sur les moyens d'appliquer les découvertes plutôt que sur les techniques de recherche utilisées ou la méthodologie. La revue est constituée principalement de trois sections : commentaires, tribune, recensions ; s'ajoutent quelquefois les rubriques notes et publications reçues.

BRETON, Lise et DUFRESNE, Jean-Pierre, comp. *Enseigner aux adultes*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, avril 1982, 143 p.

Bibliographie annotée ayant pour but de faciliter les démarches des enseignants désireux de se documenter sur l'étudiant adulte (ses besoins, son développement cognitif, ses préférences quant aux procédés d'enseignement et d'apprentissage) et sur le formateur d'adultes (son rôle, les compétences qui lui sont nécessaires). Dans une première partie, une équipe de six professeurs du Collège Marie-Victorin dresse un inventaire analytique et critique des documents qui pourraient constituer la collection de base d'un petit centre de documentation spécialisé en andragogie situé dans un collège. Chacun des documents est résumé et fait l'objet d'un commentaire relatif à son utilité pour l'enseignant. Dans une seconde partie, des références complémentaires sont présentées.

ROCHAIS, Gérard. *Bibliographie annotée sur l'éducation des adultes*. Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, février 1982, 356 p. (Annexe 5 au rapport de la C.E.F.A.)

Plus de 1600 titres suivis d'une annotation détaillée sont présentés dans cette bibliographie se rapportant, dans une première partie, à la formation des adultes, surtout dans les pays occidentaux, d'après les principales études récentes des organismes internationaux ; dans une deuxième partie, à la formation des adultes dans quelques pays occidentaux d'après les principales études récentes et dans une troisième partie, à la formation des adultes au Québec d'après les principales études jusqu'en 1970 et d'après les livres, documents, thèses, articles de 1970 à 1980. Cette dernière partie est subdivisée en quatre chapitres : l'éducation permanente, l'éducation des adultes, l'éducation populaire et la formation professionnelle. Des index auteurs, organismes et sujets facilitent la consultation de la bibliographie.

CANTIN, Gabrielle. *Andragogie : écrits, recherches en cours, liste des diplômés, programmes*. Montréal, Université de Montréal, faculté des Sciences de l'éducation, 1980, 30 p.

Document publié par le département d'Andragogie de l'Université de Montréal et qui énumère les thèses publiées entre 1970 et 1980 ainsi que les recherches en cours et les écrits des professeurs du département.

THIBAULT, André et POULIN, Nicole. *Textes choisis : recueil de travaux réalisés par des candidats au Certificat en andragogie*. Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 1981.

Recueil de travaux d'étudiants inscrits au Certificat en andragogie à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ces travaux ont comme sujets principaux l'éducation des adultes, l'éducation permanente, l'alphabétisation, etc.

Histoire

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Dix ans le formation permanente : France, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni*, Genève, 1979, 245 p.

Distribution : B.I.T., 75 rue Albert, Suite 202, Ottawa K1P 5E7.

« La présente étude s'efforce de dégager, à travers les textes sélectionnés ou résumés, les lignes de force de l'évolution en matière d'éducation et de formation dans trois pays de l'Europe de l'Ouest : la France, la République fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni. L'étude contient trois parties principales : une introduction, des résumés substantiels, une bibliographie annotée. L'introduction présente brièvement les principaux événements qui ont jalonné la réalisation de ces réformes et quelques-uns des problèmes cruciaux auxquels les responsables et les partenaires sociaux ont été confrontés au cours de cette période : les relations éducation-formation, la formation et l'emploi, le financement, etc. Des résumés substantiels de textes jugés particulièrement significatifs sont réunis dans la deuxième partie. La troisième contient plus de deux cents références de documents sélectionnés, accompagnées de brefs résumés. Une annexe reproduit le texte de trois instruments de l'Organisation internationale du travail dont l'application devrait favoriser la mise en oeuvre de politiques et de programmes de formation professionnelle et de formation permanente. » (Éditeur)

CHARLAND, Jean-Pierre. *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, Québec, université Laval, faculté des Lettres, mars 1981, 668 p.

Beaucoup d'études, jusqu'à présent, ont porté sur le système d'enseignement québécois, mais le réseau de formation professionnelle n'a jamais retenu l'attention. L'auteur de cette recherche a voulu combler cette lacune de l'historiographie québécoise en présentant cette thèse sur l'enseignement spécialisé depuis 1867 jusqu'à la « Révolution tranquille ». Jusqu'aux années soixante, c'est en effet de « spécial » ou de « spécialisé » qu'on a qualifié l'enseignement professionnel. Pour conserver à son étude des proportions raisonnables, l'auteur s'est restreint à la formation de la main-d'oeuvre ouvrière, des ouvriers qualifiés et des techniciens, qu'elle soit donnée à l'école ou par le truchement d'un régime d'apprentissage. L'étude comprend trois parties : une préhistoire interminable 1867-1926, du piétinement au foisonnement, 1926 à 1945, expansion et plafonnement, 1946 à 1965.

MILLER, François. *L'enseignement aux adultes*. Québec, université Laval, service de Pédagogique universitaire, mai 1984, 79 p.

Les caractéristiques générales de l'enseignement aux adultes sont ici évoquées à travers un bref historique et des définitions, à travers un portrait de l'étudiant adulte et du formateur d'adultes et par des suggestions méthodologiques et une bibliographie sélective. Tout au long du texte, l'auteur réfère à des lectures complémentaires et il termine chaque section par un tableau-synthèse.

PÉNAULT, Anne-Hélène et SÉNÉCAL, Francine. *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère*. Montréal, Commission d'étude sur la formation des adultes, février 1982, 161 p. (Annexe 1 au rapport de la C.É.F.A.)

L'éducation des adultes est ici située dans sa perspective historique afin d'en comprendre l'évolution et d'identifier les faits porteurs d'avenir. Trois grandes périodes historiques ont été retenues : la période 1850-1900 où apparaissent déjà des expériences spontanées d'éducation des adultes ; la période 1900-1950 où s'effectue la consolidation des acquis et finalement les années 1950 à 1980 où l'on assiste à l'institutionnalisation de l'éducation des adultes. Le contexte socio-économique de même que le système d'enseignement de chacune des époques sont brièvement évoqués. On brosse le tableau, pour chacune des périodes, de la formation des enseignants, de celle des agriculteurs et des travailleurs en milieu industriel, du mouvement coopératif, de la formation professionnelle et technique, de la formation des femmes et de la formation socio-culturelle.

PETIT, André. *La formation professionnelle des adultes : historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien*. Québec, université Laval, juillet 1972, 410 p. (Thèse de maîtrise en sciences sociales : relations industrielles)

Cette thèse est une contribution à l'étude des relations intergouvernementales et interministérielles. L'auteur étudie, dans une perspective historique, l'évolution des initiatives gouvernementales dans le domaine de la formation professionnelle des adultes au Québec. Le but de la recherche est double : 1. situer la formation professionnelle des adultes dans le cadre général d'évolution des concepts, des initiatives de gouvernements étrangers, et des conceptions économiques et sociales qui ont influencé la détermination des politiques canadiennes et québécoises de formation professionnelle des adultes ; 2. présenter de façon claire et articuler les initiatives des principales instances gouvernementales impliquées dans la F.P.A. au Québec. Les deux premières parties de l'étude sont directement orientées vers la présentation des concepts, des idées et des faits susceptibles d'amener le lecteur à mieux situer la F.P.A., dans le cadre général des concepts qui lui sont reliés (première partie) et dans le cadre des initiatives gouvernementales assez nombreuses qui ont été mises en oeuvre par les deux niveaux de gouvernement impliqués dans la F.P.A. au Québec, fédéral et provincial (deuxième partie). Dans la troisième partie, l'auteur émet un ensemble de propositions susceptibles d'améliorer le fonctionnement des programmes au double niveau de la coordination intergouvernementale et de la coordination interministérielle.

CHARTERS, Alexander N. *Comparing Adult Education Worldwide*. San Francisco, Jossey-Bass, 1981, 296 p.

« This book examines adult education in a variety of social, political, and economic settings to reveal how educators abroad approach common problems. The authors look at adult education in nine Eastern European countries (including the Soviet Union); identify programs from Third World countries that hold pror[illegible] for more industrialized nations; analyse innovations in literacy education in six countries; and explore new applications of educational technology in four others. By examining current programs and concern s in various regions, this new book helps narrow the gaps in understanding caused by distance and language barriers and thus enables adult educators here and abroad to profit from each other's expertise. »

« L'éducation des adultes », cahier spécial du journal Le Devoir, vendredi 28 août 1981, pp. 17-32.

Ce dossier constitué d'un cahier spécial du journal Le Devoir *et de trois articles parus dans le même quotidien, fait le point sur le dossier de l'éducation des adultes. Paru quelques mois avant le dépôt du rapport de la Commission Jean, on y retrouve des articles traitant de la conjoncture, du travail de la commission et de diverses facettes de l'éducation des adultes.*

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Comité sur l'éducation des adultes. *La formation des adultes, une contribution du cégep au développement de son milieu*. Montréal, mars 1984, 93 p. et annexe.

« On trouvera dans les pages qui suivent un itinéraire, encore imparfait, entre la passé et l'avenir de l'éducation des adultes dans les cegeps, un itinéraire marqué des balises du réalisme mais aussi du phare de la prospective. (. . .) Après une introduction qui tente d'expliciter les aspects problématiques de l'axe central défini par le comité, on trouvera six chapitres, tous bâtis sur le même modèle, à savoir pour chacun : un état de question, des tendances et des hypothèses de développement. Ces chapitres traitent successivement des sujets rattachés à la clientèle, à la formation et à la reconnaissance des études, aux services, aux structures et au financement de l'éducation des adultes dans les collèges. Chaque chapitre se veut un tout ; il est précédé d'une synthèse exposant les idées principales qui y seront développées. Il est suivi d'un tableau montrant en séquence les éléments marquants de l'évolution historique et les fondements des hypothèses de développement ». (Présentation)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Commission des directeurs des services aux étudiants. *Services essentiels à la clientèle adulte de niveau collégial*. Montréal, mai 1979, 15 p.

Ce texte est extrait du dossier de la « Session de la Commission des directeurs des services aux étudiants », qui s'est tenue à l'Hôtel Bonaventure, à Montréal, les 3, 4 et 5 décembre 1980. Les auteurs de ce document commencent par définir ce qu'est l'éducation aux adultes, ce que sont les adultes avant d'aborder la question des services essentiels et de traiter de la structure qui permettra d'offrir ces services. Le document comprend donc quatre parties :

- *L'éducation aux adultes : un système différencié.*
- *Les adultes : une clientèle spécifique.*
- *Les services essentiels : des services adaptés.*
- *La structure à l'éducation aux adultes : une structure autonome.*

QUÉBEC (Province). Commission d'étude sur la formation des adultes. *Apprendre : une action volontaire et responsable ; énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal, ministère des Communications, Direction de l'édition, février 1982, Éditeur officiel du Québec, 869 p. et 5 annexes.

« L'énoncé d'une politique de l'éducation des adultes propose dans ce rapport s'articule sur des enjeux et des orientations qui devraient inspirer le gouvernement et la collectivité québécoise dans la mise en oeuvre de ce projet. Ce document comprend six parties correspondant chacune à une dimension importante de l'actualisation de cette politique. La première partie signale quelques repères historiques de l'éducation des adultes au Québec, afin qu'on retrouve dans le passé des phares pour l'avenir, des lignes de force, des dynamiques d'organisation. Cette partie retrace aussi les débats qui ont entouré l'idée d'éducation permanente et explique enfin les orientations, buts et objectifs de la présente politique. La deuxième partie traite de formation de base, outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain. La troisième partie aborde la question de l'accessibilité à l'éducation des adultes. La quatrième précise la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La cinquième partie traite de la participation comme d'une action déterminante et responsable, et le document aborde enfin, dans la sixième partie, l'organisation de l'éducation des adultes en traitant de la gestion au palier central, de la gestion et des services à offrir au palier régional, du financement et de la mise en oeuvre de la politique. On trouvera, à la fin de chaque chapitre et à la fin de la partie sur la transformation des pratiques, une liste de recommandations reprise dans sa totalité à la fin du rapport. Des index portant sur les recommandations par univers figurent aussi à la fin de la politique. » (Introd.)

Une version abrégée de 44 pages accompagne le document.

Les cinq annexes portent les titres suivants :

1. *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère.*
2. *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives.*
3. *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise.*
4. *Recherches connexes de la Commission.*
5. *Bibliographie annotée sur l'éducation des adultes.*

QUÉBEC (Province). Ministère de l'Éducation. *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec, 1984.

Énoncé de politique du ministère de l'Éducation en matière d'éducation des adultes. « Le présent énoncé comprend six chapitres. Le premier rappelle brièvement certains faits du passé et du présent, à la manière d'un enracinement qui inspire déjà les options proposées. Dans le deuxième chapitre, sont relevés les principaux besoins et défis qui, particulièrement en éducation des adultes, sollicitent nos énergies. Le troisième chapitre expose les orientations fondamentales dont le gouvernement entend s'inspirer pour son action en matière d'éducation des adultes. Puis on énonce les grands axes (chapitre quatrième) et le cadre organisationnel (chapitre cinquième) de l'action que le gouvernement entend mener dans ce dossier. Enfin, un sixième et dernier chapitre définit, pour un avenir plus immédiat, certains objectifs à poursuivre en priorité. » (Introd.)

Une version abrégée accompagne le rapport.

Étudiant adulte

BEAUDET, André (et autres). *Les étudiants adultes et les programmes de l'enseignement collégial*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, mai 1981, 83 p.

Rapport du groupe de travail sur les étudiants adultes et les programmes de l'enseignement collégial, mis sur pied par la Direction générale de l'enseignement collégial en collaboration avec la Fédération des collèges et la Direction générale de l'éducation des adultes. Au chapitre premier, le groupe s'est penché sur la définition de l'étudiant adulte. En second lieu, il a identifié trois moments-clés dans le processus de définition des besoins de formation collégiale de l'étudiant adulte : la reconnaissance des acquis académiques et expérientiels à l'accueil, l'élaboration et la modification des programmes collégiaux et la certification collégiale. Finalement, il a cherché à circonscrire les principaux éléments de la dynamique actuelle de la carte des programmes collégiaux disponibles aux étudiants adultes. Cette carte apparaît en annexe suite aux recommandations du présent rapport.

BERNARD, Jean-Louis. *L'apprenant adulte*. Montréal, La librairie de l'Université de Montréal, 1979, 118 p.

Sommaire : les buts de l'éducation des adultes ; les caractéristiques de l'étudiant adulte ; les facteurs psycho-sociaux de l'apprentissage ; les contenus de l'apprentissage ; l'activité éducative en éducation des adultes.

BRUNET, Roland (et autres). *Être étudiant adulte à l'université : treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent*. Montréal, Université du Québec à Montréal, service de Pédagogie universitaire, 1982, 67 p.

À partir d'entrevues menées auprès de dix étudiants adultes inscrits à l'Université du Québec à Montréal, on a rédigé un ensemble de monographies dites « de cheminement scolaire ». Des extraits de ces monographies et les mémoires de trois autres étudiants ont été utilisés pour la préparation du présent document. Les sujets qui suivent y sont abordés : l'entrée à l'université, la pratique professionnelle, la portée des apprentissages, la valeur des théories, la formation pratique, la portée des acquisitions universitaires, le langage utilisé, le travail en équipe, les besoins des étudiants adultes, la relation professeur-adultes, les travaux universitaires, l'environnement administratif.

CORMIER, Roger A. *L'aide à l'étudiant adulte dans un système multi-média de formation à distance*. Sherbrooke, Éditions Naaman, 1982, 154 p. (Collection « Psycho-Peda » 2)

Ce travail s'adresse d'abord à tous ceux qui oeuvrent auprès des étudiants dans des organismes de formation à distance, à titre d'animateurs, de moniteurs, de tuteurs, de conseillers ou d'agents coopérateurs, bref à ceux qu'on appelle le personnel de support. Il s'adresse aussi aux membres des équipes qui ont la responsabilité de préparer les cours et dont les décisions, souvent, conditionnent grandement le travail du personnel de support. L'auteur a adopté, pour son travail, un plan qui suit de près le cheminement de l'étudiant. Il lui a paru souhaitable, avant d'entrer dans le vif du sujet, de consacrer quelques pages aux principales caractéristiques des sytèmes de formation à distance. Cette présentation fait l'objet du chapitre premier. Les trois chapitres suivants portent sur les principales étapes du cheminement de l'adulte, à partir du moment où il ressent le besoin de s'inscrire à un cours (chapitre 2 : les motifs d'inscription) jusqu'à celui où il reçoit un feedback à la suite d'une ou de plusieurs évaluations de ses apprentissages (chapitre 4 : l'évaluation des apprentissages). Entre ces deux étapes se situe la participation de l'adulte à des activités individuelles et collectives d'apprentissage (chapitre 3 : l'adulte en situation d'apprentissage). Le cinquième et dernier chapitre est consacré à la sélection et à la formation du personnel de support.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette. *L'apprentissage adulte, essai de définition ; raisin sec et fleur d'amandier*. Montréal, Éditions Études vivantes, 1981, 52 p.

Après avoir retenu une définition de l'apprentissage adulte, l'auteur se livre à une étude détaillée de ses implications. Elle traite de plusieurs questions importantes, comme la valeur des connaissances, les liens de l'apprentissage avec le pouvoir et le plaisir, la place des attitudes, le changement produit normalement par une acquisition et les circonstances qui président à l'utilisation de ce que l'on sait.

LEFEBVRE-PINARD, Monique. *Existe-t-il des changements cognitifs chez l'adulte ?* Montréal, Université du Québec à Montréal, département de Psychologie, octobre 1979, 20 p.

« L'auteur pose la question de l'existence ou non de changements cognitifs durant l'âge adulte, à partir du problème plus fondamental de la nature véritable du développement cognitif, de sa « durée » et de ce qui est censé se développer. Après avoir critiqué la conception traditionnelle du développement cognitif, l'auteur présente deux types de conceptions alternatives qui mettent l'accent sur les changements cognitifs se déroulant durant l'ensemble de la vie humaine : la première insiste sur le caractère essentiellement multilinéaire et contextuel de ces changements et la seconde sur ce que pourraient être les acquisitions cognitives typiques de l'âge adulte. L'auteur explore enfin ce que pourrait être le dénominateur commun à plusieurs des hypothèses avancées pour rendre compte des changements cognitifs se poursuivant durant l'âge adulte. » (Résumé)

PICHÉ, Nicole. *Les théories concernant l'apprentissage et l'adulte en situation de formation*. Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, service de l'Éducation des adultes, septembre 1978, 15 p. (Documents andragogiques n° II)

Aperçu des différentes théories existantes sur l'apprentissage et sur l'adulte en situation d'apprentissage.

PITRE, André. *L'adulte en situation d'apprentissage*. Valleyfield, Cégep de Valleyfield, septembre 1979, 71 p.

Le présent document, rédigé à l'intention des enseignants aux adultes du Cégep de Valleyfield, comprend trois parties. La première partie présente les caractéristiques psychologiques, psychophysiologiques et psychosociologiques de l'étudiant adulte. Elle aborde ensuite le problème de la motivation de l'étudiant adulte et précise les attentes de ce dernier face à sa formation. Elle s'intéresse également au rôle et aux fonctions du formateur d'adultes. La seconde partie décrit le service de l'Éducation des adultes : sa structure, ses orientations, son personnel. La troisième et dernière partie offre une bibliographie pertinente à l'andragogie.

ROMANO, Guy. *Les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial*. Québec, Cégep François-Xavier-Garneau, 1983, 99 p.

« La présente recherche tente d'identifier et de comparer entre elles les attitudes des étudiants inscrits à l'enseignement régulier et celles des étudiants de l'éducation des adultes à l'égard de la pédagogie ; pour quels motifs sont-ils inscrits au cégep, quels sont les objectifs d'apprentissage qu'il leur apparaît important de poursuivre, quels sont les types d'activités d'apprentissage qu'ils préfèrent et quels sont les styles d'enseignement qu'ils apprécient le plus. Cette étude a été effectuée à l'aide d'un questionnaire et a porté sur plus de 1 500 étudiants, répartis dans quatre collèges différents. De façon générale, les étudiants de niveau collégial semblent d'abord et avant tout motivés par des objectifs vocationnels et privilégient surtout l'aspect cognitif de leur formation. Par ailleurs, ils préfèrent des activités d'apprentissage

qui font appel à l'expérience directe et un style d'enseignement centré sur l'étudiant. Au chapitre des différences entre les étudiants de l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, on remarque que les premiers accordent plus d'importance aux aspects affectifs de leur formation, alors que les seconds semblent plus résolument tournés vers l'aspect cognitif et intellectuel. » (A.)

Méthodes d'enseignement

BEAU, Dominique. *100 fiches de pédagogie des adultes à l'usage des formateurs*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1976. 224 p. (Collection EO/FP)

Ce livre s'adresse à ceux qui doivent préparer ou choisir, animer ou contrôler des actions éducatives destinées aux adultes. Il répond simplement aux questions que des formateurs en activité ont posées à l'auteur au cours de nombreux stages de perfectionnement pédagogique.

BERNARD, Louis. *Les styles d'intervention éducative pratiqués auprès de la clientèle adulte des cégeps*. Montréal, Université de Montréal, faculté des Sciences de l'éducation, mai 1976. 291 p.

Rapport d'une enquête auprès de la clientèle adulte des cégeps. Les résultats de l'enquête révèlent : 1) qu'il n'existe pas vraiment une relation d'aide, mais bien plutôt une relation de pouvoir exercée dans les situations d'apprentissage organisées pour les adultes des cégeps ; 2) que l'étudiant adulte n'est pas le centre de son apprentissage puisque les professeurs favorisent un apprentissage de type réceptif ; 3) que l'enseignement est de type traditionnel ; 4) que le cours magistral demeure la technique privilégiée dans les activités éducatives.

BLIGH, Donald A. (et autres). *Méthodes et techniques dans l'enseignement postsecondaire*. Paris, Unesco, 1980. 110 p. (Études et documents d'éducation n° 31)

L'auteur « veut présenter une synthèse des travaux récents dans le domaine particulier des méthodes et des techniques d'enseignement. Telle est la raison d'être du présent ouvrage qui se rattache au programme de l'Unesco visant à promouvoir les tendances nouvelles en matière d'enseignement supérieur. Il est destiné à donner une idée des méthodes d'enseignement actuellement pratiquées dans différentes parties du monde. Il a été établi après dépouillement de nombreux rapports de recherches ou de missions d'information en Asie et en Afrique, ainsi que des résultats d'une enquête par voie postale sur le plan mondial. Il traite non seulement des techniques d'enseignement, mais aussi des méthodes d'évaluation tant du travail des étudiants et des enseignants que des cours eux-mêmes. L'auteur examine en outre le problème de l'administration des études. L'un des buts essentiels de cet ouvrage est d'être une source d'informations ; c'est pourquoi le professeur Bligh a réuni une très riche bibliographie analytique. Elle se divise en plusieurs sections consacrées à la sélection des étudiants, à l'élaboration des cours et aux méthodes d'évaluation du travail des professeurs et des étudiants comme de l'ensemble de l'enseignement dispensé. » (Préface)

CAMPEAU, Daniel et LEROUX, Jeanne. *La formation sur mesure : rapport final*. Montréal, Fédération des cégeps, juin 1978. 2 vol.

Le rapport final sur l'organisation de la formation sur mesure au niveau collégial comprend « un approfondissement des fondements de l'idée de formation sur mesure, une définition fermée de la formation sur mesure, l'élaboration d'un modèle opérationnel d'intervention de formation sur mesure, l'identification de quelques éléments d'une organisation de formation sur mesure, la confrontation des modèles opérationnels et organisationnels à la description et à l'analyse de quelques interventions et de quelques organisations de l'éducation des adultes, l'explicitation des exigences et recommandations pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure. »

COUILLARD, Claude et ALLAIRE, François. *Le temps d'apprendre*. Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1975. 83 p.

Le présent document fait le bilan de cinq années de recherche, de réflexion et d'expérimentation d'un processus d'apprentissage adapté aux adultes en situation de formation tel qu'il a été élaboré par l'équipe SESAME.

FELX-LARIVIÈRE, Claire et LECLERC, Jean-Marc. *Enseignement systématique : planification de cours*. Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982. 255 p.

« Cet ensemble de documents fut d'abord conçu comme un instrument de travail pour un atelier d'initiation à l'enseignement systématique, destiné à un groupe de dix participants maximum. Nos buts étaient : 1) de présenter l'essentiel de la procédure systématique de planification d'un cours ; 2) de fournir un exemple réel d'application de cette procédure. » La première partie du document répond au premier but en fournissant les concepts essentiels reliés à ces éléments de l'enseignement systématique : objectifs, évaluation, méthode. La seconde partie répond au deuxième but par un exemple d'application de la planification systématique du module « Écologie », extrait d'un atelier réel intitulé « Enseignement individualisé », créé au Service pédagogique de l'Université de Montréal en 1977. La troisième partie est un guide de planification d'un cours de façon systématique.

LEFEBVRE, Denis. *Apprendre à apprendre : une expérience à l'éducation des adultes*. Montréal, Cégep de Rosemont, juin 1976. 22 p.

Le présent document décrit les différentes étapes d'élaboration du cours « Apprendre à apprendre » qui vise à pallier les difficultés d'apprentissage des étudiants adultes du Cégep de Rosemont.

LESNE, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, Presses universitaires de France, 1977. 185 p. (L'éducateur, n° 58)

L'auteur « se propose simplement d'offrir aux formateurs un instrument d'analyse, une grille leur permettant une nouvelle lecture de leurs pratiques, une mise en relation lucide de leur projet pédagogique et des pratiques réellement exercées » (p. 20). Trois « modes de travail pédagogique » sont décrits et disséqués : un premier, « de type transmissif à orientation normative », un second, « de type incitatif, à orientation personnelle », et un troisième, « de type approprié centré sur l'insertion sociale ». Chacun de ces modes est mis en relation avec des données psychologiques et sociologiques déjà disponibles sur l'adulte.

PROULX, Raymonde. *Guide d'élaboration et/ou d'utilisation de formats et techniques d'apprentissage*. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'Éducation des adultes, mai 1975. 196 p.

La première partie de ce guide expose des notions de base — définitions, place de notre sujet dans l'enseignement, cohérence avec les facteurs connexes de la situation d'apprentissage — ; la deuxième partie traite des formats : enseignement individualisé et apprentissage en groupe ; la troisième, des techniques : exposé, démonstration, questionnement, discussion, audio-visuel ; suivent des textes que nous avons retenus à titre de suppléments d'information, puis la bibliographie des volumes consultés. » (Introd.)

ROMANO, Guy. *Les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial : étude comparative entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes*. Québec, Collège François-Xavier-Garneau, 1983.

L'auteur identifie et compare entre elles les attitudes des étudiants du collégial inscrits à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes. Il s'agit plus précisément de déterminer les motifs d'inscription au cégep, les objectifs d'apprentissage poursuivis, les types d'activités d'apprentissage préférés et les styles d'enseignement les plus appréciés.

Un questionnaire (reproduit en annexe) a été rempli par plus de 1 500 étudiants répartis dans les quatre cégeps du Québec

métropolitain. Une telle option méthodologique a permis d'atteindre une population diversifiée (milieux urbain et rural, milieux socio-économiques hétérogènes, grande variété de programmes). L'échantillonnage a été fait selon la méthode des quotas : 992 étudiants de l'enseignement régulier (ratio de 1/17) répartis proportionnellement selon le cégep et l'orientation ; 512 étudiants de l'éducation des adultes (ratio 1/10) répartis proportionnellement selon le cégep fréquenté.

De façon générale, les étudiants de niveau collégial semblent d'abord et avant tout motivés par des objectifs vocationnels et privilégient surtout l'aspect cognitif de leur formation. Par ailleurs, ils préfèrent des activités d'apprentissage qui font appel à l'expérience directe et un style d'enseignement centré sur l'étudiant. Au chapitre des différences entre étudiants réguliers et étudiants de l'éducation des adultes, il faut remarquer que les premiers accordent plus d'importance aux aspects affectifs de leur formation, alors que les seconds semblent plus résolument tournés vers l'aspect cognitif et intellectuel.

SAINT-ONGE, Michel (et autres). *Psychopédagogie : cadre de référence pour l'enseignement*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, CPEC-Performa ; Tracy, Cégep de Sorel-Tracy, 1984, 2 vol.

Le volume principal s'ouvre sur une définition de la psychopédagogie pour ensuite présenter quelques théories d'apprentissage implicites communes. Il s'attarde ensuite à l'enseignement behavioral et à l'enseignement cognitif passant en revue successivement la gestalt, la théorie de Piaget, la théorie de Vygotsky, la théorie d'Ausubel et la psychologie cognitive. Il propose ensuite le point de vue de la science cognitive et celui de l'enseignement par rapport à la connaissance pour conclure sur le pouvoir de l'enseignement cognitif. À ce volume est ajouté un cahier intitulé « Exercices », qui décrit des activités proposées pour approfondir certaines notions présentées dans le premier volume.

SÉNÉCHAL, Gilles. *Origines et fondements idéologiques d'un modèle pedagogique pour les adultes : l'apprentissage individualisé. Québec, université Laval, septembre 1978*, 135 p.

L'auteur de cette thèse a cherché à établir les liens entre un modèle vécu d'éducation aux adultes, tenté à la Commission scolaire régionale Youville, et deux modèles théoriques, celui de l'Opération Départ et celui du Projet de régime de formation des adultes de la Direction générale de l'éducation permanente. Ces trois modèles étaient centrés sur l'apprentissage individualisé. Y avait-il harmonie entre eux ? Ou divergences ? Sur quels points ? L'auteur, dans un premier temps, fait ressortir les principales composantes des modèles théoriques, puis essaie, dans un deuxième temps, de dégager à travers les témoignages de satisfaction et d'insatisfaction des personnes engagées dans l'expérience tentée à la C.S.R. Youville, les divers éléments du modèle vécu. Il compare enfin le modèle vécu avec les modèles idéaux en répondant aux questions suivantes : Existe-t-il une relation entre la pratique et la théorie ? De quelle nature est-elle ? Quels sont les points où il y a harmonie entre les modèles théoriques et le modèle vécu ? Sur quel point dans ce modèle y a-t-il déviation par rapport aux modèles originaux ?

UNIVERSITÉ LAVAL. Service de Pédagogie universitaire. *L'enseignement systématique : théorie et pratique*. Québec, 1981, 397 p.

« Le service de Pédagogie universitaire a prévu six étapes relatives au développement systématique d'un cours. Chacune de ces étapes commence par une lettre du signe FORMER, lequel est couramment utilisé à l'université Laval. La première étape consiste à établir le fondement (F) du cours, c'est-à-dire à déterminer les objectifs du programme auquel le cours doit satisfaire. En d'autres termes, il s'agit de préciser les objectifs du programme que les étudiants doivent atteindre par l'intermédiaire du cours. De plus, il importe, dès le début du processus de développement de cours, d'analyser et d'organiser le contenu, car bien souvent le cours est planifié à partir d'un contenu plus ou moins défini, confondu avec les objectifs pédagogiques. Nous distinguerons plus tard contenu et objectifs pédagogiques dans le texte. Élaboration d'une stratégie d'enseignement. La deuxième étape est la rédaction des objectifs (O) pédagogiques. Il s'agit alors de préciser à l'avance les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire les changements de comportement attendus de l'étudiant à la suite des activités d'enseignement et d'apprentissage. On distingue habituellement des objectifs de trois ordres : cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Une fois le fondement du cours établi et les objectifs spécifiés, l'équipe élabore la stratégie d'enseignement, c'est-à-dire choisit les ressources (R) et les méthodes (M). L'équipe de développement décide de la manière d'utiliser les ressources et les méthodes dont elle dispose dans le but de rendre le cours efficace et dynamique. La cinquième étape consiste à prévoir les instruments de mesure et d'évaluation (E) des apprentissages et du cours. Un cours peut comporter des objectifs parfaitement formulés et une stratégie des mieux organisée sans que les objectifs en soient atteints pour autant. Pour s'assurer de l'atteinte des objectifs par les étudiants, il faut évaluer les apprentissages. Les résultats de cette évaluation constituent d'excellents indicateurs de l'efficacité et de l'efficience de la stratégie d'enseignement. Enfin, il faut prévoir des mécanismes de rétroaction (R) afin d'améliorer les lacunes décelées par l'évaluation du cours et des apprentissages. » (Introd.)

Formateur d'adultes

DESNE-TASSE, Colette. *Les tours de main de l'enseignement aux adultes. Gastronomie ou tricot ?* Montréal, Études vivantes, 1981.

« Voici une synthèse des recommandations adressées par cinq auteurs à l'éducateur d'adultes soucieux d'aider ses étudiants. Ces cinq auteurs sont Ruby Kidd (1973), Malcolm Knowles (1970), Gerald Pine (1969), Jennifer Rogers (1971) et Coolie Verner (1971). Nous croyons qu'ils représentent bien l'opinion des Anglo-saxons sur les facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage des adultes. Pourquoi écrire une telle synthèse ? Nous avons l'impression que certains éducateurs d'adultes ignorent l'existence même de telles recommandations, alors que d'autres les suivent avec un respect presque religieux, les défendent et les propagent avec une fougue de croisé. La synthèse réalisée permet aux premiers de s'informer à frais réduits. Elle offre aux seconds l'occasion de considérer ces recommandations dans un exposé qui se veut non partisan et d'adopter à leur égard une position plus nuancée et probablement plus fructueuse. Voici comment le matériel recueilli est organisé. Apparaît d'abord la façon dont les cinq auteurs conçoivent l'adulte inscrit à un cours ou à un programme et les recommandations inspirées par cette conception. Vient ensuite une étude de la situation d'apprentissage à l'aide du schéma proposé par Kidd. Ce schéma permet d'analyser la situation d'apprentissage sous l'angle de trois relations : celle de l'étudiant avec le matériel qu'il tente d'absorber, celle qui relie l'étudiant à l'enseignant et celle qui permet la communication entre l'étudiant et le reste du groupe auquel il appartient ! » (A.)

HENRY, Suzanne (et autres). *L'exercice des fonctions de l'éducateur d'adultes au Québec*. Montréal, Université de Montréal, faculté des Sciences de l'éducation, département d'Andragogie, 1981, 221 p.

Ce livre a pour but d'une part de tracer un portrait de la situation de la profession d'éducateur d'adultes au Québec, et d'autre part d'apporter un certain nombre de précisions sur les types de comportements professionnels qui sont le propre de l'éducateur d'adultes. Dans cette lignée, les auteurs cherchent d'abord à retracer l'évolution de l'éducation des adultes comme discipline distincte (andragogie) et comme domaine de pratique sociale tant aux États-Unis qu'au Québec, puis à développer un modèle d'analyse pouvant situer les comportements professionnels des éducateurs dans son contexte plus global. L'ouvrage se termine par une présentation classificatoire préliminaire des comportements observés ainsi que par une analyse première des résultats.

Cette recherche scientifique, à caractère observationnel, nous aidera grandement à saisir le sens que les éducateurs d'adultes accordent à leur intervention, l'idéologie qui sous-tend leur action, ainsi que les matériaux utilisés pour l'atteinte des objectifs poursuivis. Ces résultats comparés aux données issues des études portant sur l'éducation des adultes tant au Québec qu'aux États-Unis depuis les années soixante, pourront mettre en relief les similitudes et les dissemblances enregistrées au niveau des comportements des éducateurs d'adultes ; dès lors il sera intéressant d'en chercher et les causes et le bien-fondé.

HENRY, Suzanne. *La professionnalisation de l'éducation des adultes*. Montréal, Université de Montréal, faculté des Sciences de l'éducation, section d'Andragogie, 1974, 90 p. (Cahiers d'andragogie)

« Ce texte sur la professionnalisation de l'éducation des adultes est avant tout un document de travail. Il comporte, pour une large part, des résumés de lecture que nous avons tenté de regrouper suivant une démarche qui va du général au particulier.

Dans une première partie, nous présentons les aspects théoriques de la question de la professionnalisation. Pour ce faire, nous donnons des définitions de la profession, des théories sur le processus de la professionnalisation et enfin nous resituons cette question dans le contexte social actuel.

Dans une deuxième partie, nous voyons où les éducateurs d'adultes se situent sur la voie de la professionnalisation et comment ils incorporent ces préoccupations dans leurs programmes de formation. » (A.)

LEFEBVRE, Suzanne. *Inventaire des besoins de formation et de perfectionnement des éducateurs d'adultes du secteur général des C.E.G.E.P. francophones de la région de Montréal*. Québec, université Laval, mars 1978, 202 p. (Thèses canadiennes sur microfiche n° 39164)

Cette recherche porte sur les besoins de formation et de perfectionnement des éducateurs d'adultes du secteur général des cégeps francophones de la région de Montréal. L'auteur, dans un premier temps, passe en revue la documentation principale sur l'éducation des adultes au Québec et aux États-Unis. Cette revue de littérature lui permet de constater qu'il existe une lacune au niveau de la formation des éducateurs d'adultes dans les cégeps, et permet d'autre part de déterminer les champs de connaissance nécessaires à la formation des éducateurs d'adultes. L'auteur s'arrête, dans un deuxième temps, au choix d'un instrument de mesure : le questionnaire. Ce questionnaire, une fois validé, fut présenté à tous les éducateurs d'adultes du secteur général des cégeps francophones de la région de Montréal. Les 188 réponses reçues furent compilées et traitées par informatique. La troisième étape de la recherche fut l'analyse des résultats. De cette analyse, l'auteur a d'abord dégagé les composantes d'un programme de formation, puis identifié les besoins de perfectionnement des éducateurs d'adultes et, finalement, avancé les modalités de formation et de perfectionnement répondant aux aspirations des gens. L'auteur constate, avec une certaine surprise, que les éducateurs ont déterminé peu de besoins de perfectionnement. 50 % seraient intéressés à suivre un programme de formation et de perfectionnement. Ils préféreraient que ce programme soit crédité et donné en milieu de travail.

PINEAU, Gaston et SOLAR, Claudie. *Une place au soleil pour les formateurs d'adultes*. Rapport des journées d'étude sur les rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec tenues les 25, 26 et 27 avril 1980. Montréal, Université de Montréal, faculté de l'Éducation permanente, octobre 1980, 318 p.

Compte rendu des premières journées provinciales sur les rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec. Canaux d'expression de ce groupe professionnel émergent, ces ateliers ont favorisé une certaine catégorisation et définition du formateur d'adultes, une étude de son rôle, de son statut ainsi que du projet de regroupement en une association de formateurs d'adultes.

QUÉBEC (Province). Direction générale de l'Éducation des adultes. *L'encadrement des formateurs dans les SEA des cégeps : c'est pensable et c'est faisable !* Québec, août 1978, 186 p.

Le présent document constitue le rapport des activités du groupe de travail provincial dans le cadre de l'Opération « Encadrement des formateurs en F.P.A. (Cégeps) 1977-78 ». Une description de l'Opération et une évaluation des impacts et des effets de l'Opération précède et suit les rapports sur les expériences de développement de modes d'encadrement des formateurs de formation professionnelle poursuivies dans les six cégeps suivants : Cégep régional Bourgchemin (Campus de Drummondville) ; Cégep régional du Saguenay-Lac Saint-Jean (Campus de Saint-Félicien) ; Cégep François-Xavier-Garneau ; Cégep de l'Outaouais ; Cégep de Valleyfield ; Cégep de Victoriaville. Les

rapports des cégeps sont rédigés d'après le canevas suivant : 1) structure organisationnelle du service de l'Éducation des adultes du cegep ; 2) analyse de la situation de l'encadrement des formateurs ; 3) cibles visées par l'opération d'encadrement ; 4) modèle d'encadrement privilégié ; 5) mesure des résultats obtenus par les actions d'encadrement ; 6) description des actions d'encadrement réalisées ainsi que des clientèles touchées et des outils utilisés ; 7) évaluation des actions d'encaurement ; 8) coûts de l'opération d'encadrement ; 9) avantages et inconvénients du mode d'encadrement expérimenté ; 10) impacts et effets sur les formateurs, les étudiants et le SEA ; 11) suites à donner à l'opération d'encadrement.

Reconnaissance des acquis

BEAUDET, André. *La reconnaissance des acquis*. Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982. 26 p.

« La reconnaissance est le processus par lequel un titre (ou des crédits) est attribué à une personne ayant rencontré les exigences propres à ce titre. La reconnaissance traditionnelle privilégie un processus d'acquisition de connaissances : la scolarisation. Or, dans la vie de l'adulte, l'école représente une situation d'apprentissage parmi plusieurs autres : le travail, les activités domestiques, l'action communautaire, les médias de communication, les loisirs. . . Une politique de reconnaissance n'a pas à considérer le processus de l'apprentissage mais le fait que l'adulte puisse faire la preuve de tel acquis jugé pertinent. Incidemment, il existe déjà dans le contexte actuel de l'éducation des adultes certaines formes embryonnaires mais réelles de reconnaissances des acquis. La multiplicité des situations d'apprentissage mais aussi un souci d'équité, l'augmentation de la scolarité et une motivation accrue à participer à des activités d'éducation des adultes, établissent la pertinence d'une politique de reconnaissance des acquis. Une telle politique implique une accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis, des tests d'équivalences académiques, la personnalisation de la formation et éventuellement, de nouvelles formes de reconnaissance. Enfin une telle politique nécessitera une révision du cadre juridique et réglementaire qui la sous-tend, une révision des règles de la politique budgétaire à cause du caractère artificiel de notions telles l'heure-groupe et l'heure-élève et, pour les mêmes raisons, une révision du système de cueillette et de traitement des données relativement aux activités d'éducation des adultes ; elle nécessitera un suivi sur la reconnaissance de la reconnaissance. » (Sommaire)

CAMPEAU, Daniel. *L'inflation des diplômes. Pour mieux reconnaître ou pour mieux éliminer ?* Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'éducation des adultes, 1979. 145 p.

« Le présent document comprend deux parties qui ont été élaborées à partir d'une revue et d'une analyse de la littérature sur la reconnaissance des acquis de formation. Dans la première partie, après avoir soumis quelques cas d'individus qui ont subi les insuffisances de notre système de reconnaissance des acquis de formation, on présente les principaux problèmes que traite la littérature en cette matière. La deuxième partie est consacrée à l'analyse de quelques problématiques de l'éducation, qui, en traitant généralement des mêmes problèmes, arrivent à des explications et à des solutions différentes.

Cette analyse est précédée de quelques précisions de méthode et d'une définition de quelques termes. Elle se termine par un essai d'identification des principaux éléments d'une problématique québécoise de la reconnaissance des acquis de formation. » (Introd.)

CAMPEAU, Daniel. *Pour le vrai monde et pour tout le monde : contribution à une politique québécoise de l'éducation des adultes ; rapport d'étape 1978-1979 de la Commission de l'éducation des adultes présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1979. 42 p. (L'état et les besoins de l'éducation).

« Les deux premiers chapitres dressent le bilan des principales activités de la Commission de l'éducation des adultes depuis sa création et présentent les orientations qu'elle entend respecter désormais. Ces orientations demandent que la participation de la Commission à la fonction consultative auprès du ministre de l'Éducation et de l'Assemblée nationale, soit doublée d'un travail d'information et d'animation auprès de la population. Les derniers chapitres constituent la première application des nouvelles orientations de la Commission. On y trouvera d'abord les principaux éléments auxquels elle se réfère pour analyser la réalité de l'éducation des adultes. Ces éléments seront ensuite utilisés pour l'analyse des quelques problèmes qu'elle a choisi d'étudier au cours de l'année 1978-1979. En conclusion le rapport d'étape résume les quelques avis (deux) et recommandations qu'a produits la Commission et ses réflexions sur deux thèmes majeurs en éducation des adultes (l'éducation populaire et la reconnaissance des acquis de formation). Elle soumet le résultat de ces travaux à une réelle consultation en vue d'un futur rapport-synthèse sur l'état et les besoins de l'éducation des adultes au Québec. » (Introd.)

CEGIR Inc. *Évaluation et reconnaissance des acquis*. Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, mars 1980. 148 p. (Travaux d'approfondissement, document n° 1).

En décembre 1979, le Groupe Éducation et Emploi rattaché à la Direction des politiques et des plans du MEQ a confié à la firme CEGIR le mandat de réaliser un projet qui vise à « faire le bilan (description et évaluation) de la situation actuelle par rapport à l'évaluation et à la reconnaissance des capacités professionnelles et ce pour le système scolaire et hors scolaire et proposer des changements dans la perspective d'une formation continue ». Les responsables ont identifié et analysé les pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis à partir de cinq champs professionnels : l'exploitation agricole, l'électrotechnique, l'équipement motorisé, l'informatique et, enfin, les soins infirmiers. Ils présentent leur rapport final qui est divisé en quatre parties : 1) le mandat ; 2) bilan des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis ; 3) un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis ; 4) les objectifs stratégiques et le plan d'action pour l'implantation du modèle proposé.

KNAPP, Joan and SHARON, Amiel. *A Compendium of Assessment Techniques*. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, 1975. 50 p.

« Because experiential learning often differs from traditional classroom learning, its assessment and evaluation require the consideration of measurement techniques that have not been widely employed in higher education. The aim of this compendium is to provide a brief introduction to techniques that can be used to assess learning « by doing » — the kind of learning that takes place when an individual participates in a variety of social, artistic, political, work, or cross-cultural activities off the college campus. » (A.)

Traduction partielle par Jean-Marc Loiselle sous le titre : *L'autoévaluation dans le contexte de l'évaluation coopérative de l'apprentissage existentiel*.

QUÉBEC (Province). Direction générale de l'éducation des adultes. *Système de reconnaissance*. Québec, 1980-81. 4 cahiers.

Système de reconnaissance des acquis de formation tel que proposé par la Direction générale de l'éducation des adultes. Cahier I : Cahier des équivalences 1980-1981, en formation générale, formation professionnelle et autres formations, DGEA et organismes d'éducation (Code : 38-3596) ; Cahier II : Manuel du personnel affecté à l'évaluation des dossiers (Code : 38-3597) ; Cahier III : Description et opérationnalisation du système de reconnaissance 1981-1982 (Code : 38-3599) ; Cahier IV : Le principe de terminalité (Code : 38-3598).

Conférenciers et personnes-ressources

André Beaudet
1035, de la Chevrotière
23e étage
Québec, Qc

Paul Bélanger
506, Sainte-Catherine est
Montréal, Qc
H2L 2C9

Nicole Brodeur
1035, de la Chevrotière
Québec, Qc
G1R 5A5

Jean-Marc Harnois
9150, 14e Avenue
Saint-Michel, Qc
H1Z 3N2

Gaétan Poirier
1070, de Vinci
Saint-Jean-Chrysostome, Qc
G0S 2T0

Francine Provost
1181, Delamontagne
Montréal, Qc
H3G 1Z2

Claude Ruel
1035, de la Chevrotière
23e étage
Québec, Qc

Marthe Sansregret
4401, Wagner
Pierrefonds, Qc
H9A 2W2

Fernand Serre
Faculté d'Éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Qc
J1K 2R1

André Thibault
111, Vallée
Valleyfield, Qc
J6T 2T5

Gilles Tremblay
3858, Drolet
Montréal, Qc
H2W 2L2

Serge Vallières
1531, Durham, app. 4
Sherbrooke, Qc
J1S 1L8

Liste des participants

Ghyslaine Adam
6131, Villeneuve, app. 6
Montréal-Nord, Qc
H1G 1M1

Jacynthe Alexandre
200, de Gaspé, app. H13
Île des Soeurs, Qc

Michael Ashton
2276, Harvard
Montréal, Qc
H4A 2W2

Jean-Pierre Audet
305, Thomas-Pépin
Boucherville, Qc
J4B 1P3

Pierre Audet
1150, Brouillette
Sherbrooke, Qc
J1G 3A7

Yolande Auger-L. Masry
4210, Isabella
Montréal, Qc
H3T 1N6

Alain Aujoulat
9984, Laurentides, app. 2
Montréal-Nord, Qc
H1H 4V1

Thérèse Bergeron
Ministère de l'Éducation
DGEC — Service des programmes
1035, de la Chevrotière
19e étage
Québec, Qc
G1R 5A5

Andrée Bertrand
1741, Charles
Saint-Hubert, Qc
J4T 1L4

Cécile Bérubé
8240, Aimé Renaud
Saint-Léonard, Qc
H1P 2T5

Gilles Blain
Collège Marie-Victorin
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Marie-Bolduc
3502, Marlowe
Montréal, Qc
H4A 3L7

Michèle Bourgeois
4358, Henri-Julien
Montréal, Qc
H2W 2K8

Louis Brazeau
5340, Mc Kenna
Montréal, Qc
H3T 1V1

Gilles Breton
600, Fullum
Montréal, Qc
H2K 4L1

Jean-François Cardinal
6648, Chambord
Montréal, Qc
H2G 3B9

Gérald Carrière
54, Church
Granby, Qc
H2G 4S1

Rosanne Carswell
1501, Sainte-Catherine ouest
Montréal, Qc
H3G 1S7

Yvon Chalifour
235, Saint-Jacques
Granby, Qc
J0E 1A0

Johanne Charbonneau-Côté
5240, Beaconsfield
Montréal, Qc
H3X 3R8

Evelyne Charlebois
3, Rosedale
Dollard-des-Ormeaux, Qc
H9G 1C6

Jean-Marc Cliche
Collège Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Claude Courtemanche
566, Chicoyne
Sherbrooke, Qc
J1E 2H4

Rita De Vleeschauwer
600, Émile Journault
Montréal, Qc
H2M 2J9

Louis-Charles Denault
1050, Saint-Luc
Mascouche, Qc
J7K 3A4

Alice Desaulniers-Pratte
10536, Olympia
Montréal, Qc
H2C 2W3

Jean-Pierre Dufresne
33, Sauriol
Laval, Qc
H7N 3A7

Gilbert Dupuis
1366, De Cheviot
Mascouche, Qc
J0N 1C0

Daniel Fiset
255, Ontario
Montréal, Qc
H2X 3M8

Michel Fouquette
Ministère de l'Éducation DGEA
1035, de la Chevrotière
19e étage
Québec, Qc
G1R 5A5

Chantal Gélineau-Poulin
Collège Marie-Victorin
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Louis Gendreau
Ministère de l'Éducation, DGEC
Édifice G, 19e étage
1035, de la Chevrotière
Québec, Qc
G1R 5A5

Pierrette Hamelin
7459, boul. Gouin
Pierrefonds, Qc
H8Y 1T2

Réjeanne Hébert
2300, Pilon
Saint-Hubert, Qc
J3Y 5A2

Carol Khan
8, Greenville
Westmount, Qc
H3Y 1V8

Siham Kortas
Collège Marie-Victorin
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Raymonde Labbé-Denis
560, Saint-Laurent ouest
Longueuil, Qc
J4H 3X3

Raymond Labrecque
Ministère de l'Éducation — DGEA
1035, de la Chevrotière
Édifice G, 19e étage
Québec, Qc
G1R 5A5

Mariette Lachaine-Chagnon
341, Place Juan
Laval, Qc
H7P 5B3

Josée Lafleur
3e, rang Est
Bic, Qc
G0L 1B0

Danielle Lamontagne
6582, Drolet
Montréal, Qc
H2S 2S8

Gilles Lamontagne
2242, Des Cyprès
Fleurimont, Qc
J1G 3W9

Daniel Langelier
2025, Claire
Saint-Louis-de-Terrebonne, Qc
J0N 1N0

Françoise Lanthier
Chargée de mission de l'Association nationale de formation professionnelle des adultes
(Études et recherches appliquées)
Région de Montréal

Luc Lapointe
26, Jean-Talon
Rivière-du-Loup, Qc
G5R 4H6

Louise Laporte-Mercier
336, Principale
Granby, Qc
J2G 2W4

Marie Laurier
10180, l'Esplanade
Montréal, Qc
H3L 2X8

Roland Laurin
12435, Grenet
Montréal, Qc
H4J 2K4

Hélène Lavoie
148, Labrie
Laval, Qc
H7N 3G3

Raymonde Ledoux
5156, Mignault
Montréal, Qc
H1M 1Y8

Denis Lefebvre
1111, rue Lapierre
Ville LaSalle, Qc
H8N 2J4

Pierrette Le Morvan
8671, Montesquieu, app. 5
Anjou, Qc
H1J 2A7

France Mainville
2865, Goyer, app. 16
Montréal, Qc
H3S 1H2

Bertrand Malenfant
Collège Marie-Victorin
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J6

Normand Marien
155, Poitou
Laval, Qc
H7G 2L4

Roger Martin
179, Route 132
Rivière Ouelle, Qc
G0L 2E0

Sylvie Matte
1250, de Samos
Sillery, Qc
G1T 2K4

Gilles Mc Duff
775, de Maricourt
Longueuil, Qc
J4H 2S5

Paul Ménard
85, Turcotte
Sorel, Qc
J3P 3X3

Rémi Migneault
Centre d'accueil Richelieu
7150, Marie-Victorin
Montréal, Qc
H1G 2J5

Rolande Monette
9024, Jamay
Saint-Léonard, Qc
H1R 2L1

Irène Mongeon
9055, Foucher
Montréal, Qc
H2M 1V6

Claudette Montpetit
340, Corriveau
Maple Grove, Qc
J6N 3E5

Jacques Noël de Tilly
255, Ontario
Montréal, Qc
H2X 3M8

Carmen Paquette
236, Saint-Laurent
Ottawa, Ont.
K1K 2Y8

Pierre Paquette
600, Fullum
4e étage
Montréal, Qc
H2K 4L1

Robert Pellerin
4155, Wellington
Verdun, Qc
H4G 1V8

Bernard Pepin
322 B, Des Prairies
Laval, Qc
H7N 2V3

Marie-Claude Reney
3445, Drummond, app. 505
Montréal, Qc
H3G 1X9

Lise Richard-Bergeron
551, 103e Avenue
Saint-Georges-de-Champlain
G9T 3E1

Eli Rivest
21, Sauriol
Laval, Qc
H7N 3A5

Noël Roberge
255, Ontario
Montréal, Qc
H2X 3M8

Yoland Roy
2402, Chambly
Longueuil, Qc
J4L 1L7

Nelson Saint-Gelais
866, Stuart
Outremont, Qc
H2V 3H6

Monique Samson-Germain
76, Place Montmorency
Laval, Qc
H7N 1T6

Lise Sansfaçon-Brunet
110, Desrochers
Saint-Hilaire, Qc
J3H 3C8

Richard Savaria
2691, Place des Grives
Sainte-Rose, Laval
H7L 3W4

Jean-Claude Savoie,
120, Jacques-Cartier est
Longueuil, Qc
J4L 1C7

François Schalchley
Chargé de mission de la formation
Région Midi-Pyréné

Jean-Jacques Théoret
5307, Saint-André
Montréal, Qc
H2J 3A9

Michèle Thibodeau
2060, Jessap
Laval, Qc
H7S 1X4

Denyse Tremblay
3230, Sicotte
Saint-Hyacinthe, Qc
J2S 2M2

Gilles Tremblay
3858, Drolet
Montréal, Qc
H2W 2L2

Marie-Claude Turcotte-Daoust
7095, Giraud
Anjou, Qc
H1J 2H2

Claude Vézina
10555, Bois-de-Boulogne
Montréal, Qc
H4N 1L4

Danièle Villeneuve-Bernard
33, place d'Argenteuil
Laval, Qc
H7N 1P4

Achille-Gilles Vilquin
Délégué national à la
formation professionnelle
Région de l'Alsace

Michel Vincent
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière
19e étage
Québec, Qc
G1R 5A5

collège
marie-victorin
7000, rue marie-victorin
montréal H1G 2J6
325-0150